

# Az erkölcsi nevelés alapelvei Montessori rendszerében

IRTA:  
GARAI JÓZSEF  
tanítóképző-intézeti tanár

1938

ABLAKA GYÖRGY KÖNYVNYOMDÁJA SZEGED, KÁLVÁRIA UCCA 14.



Közlemények a Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem  
Pedagógiai-Lélektani Intézetéből.  
25. szám.

---

# Az erkölcsi nevelés alapelvei Montessori rendszerében

IRTA:  
GARAI JÓZSEF  
tanítóképző-intézeti tanár

1938  
ABLAKA GYÖRGY KÖNYVNYOMDAJA SZEGED, KÁLVARIA UCCA 14.



A szegedi M. Kir. Ferencz József-Tudományegyetem Bölcsész-, Nyelv- és Történettudományi Karához benyújtott doktori értekezés.

Bíráló : *Dr. Várkonyi Hildebrand* egyet. ny. r. tanár.

Társbíráló: *Dr. Mester János* egyet. ny. r. tanár.

JATE Egyetemi Könyvtár



J000086055



B

29781



## I. Bevezetés.

„Mi nem kormányozzuk a nemzetet csak a mai olasz nemzedékért, amely már magában véve is nagy feladat volna, hanem a jövő nemzedékért, minthogy a haza századokon, ezredeken át élni fog.“

B. Mussolini.<sup>1</sup>

A jövő nemzedékért folytatott kormányzati célkitűzés szerint kell, hogy e ténykedések gyökere az anya- és csecsemővédelembe, továbbá a kisdnednevelésbe vezessen. E téren Olaszország ma is igen sokat tesz. A fasizmus a maga nevelési elméletével és gyakorlatával nagy mértékben szolgálja e célt. A fasizmus vallásos alapokon nyugvó rendszer „olyan, mint valami természetes valóság, religione civile, hit az olasz nemzet földi rendeltetésében.“<sup>2</sup> E rendszerbe illeszkedett bele Montessori Mária nevelésemellete, mely kezdetben csak a kisdnednevelés kérdését foglalta magában. Elméletét ma már az elemi- és középiskolára is alkalmazza.

Jelen munkában Montessorinak azon nevelő eljárásait és elméleteit tárgyaljuk, amelyek az erkölcsi és vallásos nevelésre vonatkoznak. Tesszük ezt részben azért, mert az erkölcsi nevelés a pedagógiának legértékesebb fejezete, a nevelő részére a legnehezebb és legnagyobb művészetet kívánó feladat,<sup>3</sup> részben pedig azért, mert Montessori rendszerének ez a része az, amely a legkevésbé ismeretes. Ennek tulajdonítható az Új-iskolák ellen a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus tanácskozásain elhangzott az a felszólalás is, hogy<sup>4</sup> „Bécs, Svájc és az Egyesült Államok új-iskolának törekvései nélkülözik a vallás-erkölcsi alapot.“ Waldapfel János is erőlesen védte akkor a hagyományos iskolákat. Ehhez hozzávehetjük még azt is, amit Ozorai már előbb megállapított<sup>5</sup>: „Sajátságos valami, hogy míg a francia, az angol, de kiváltképpen a német kultúrával, e kultúrát képviselő népek életével igen sokat és behatóan foglalkozunk, addig a modern olasz nemzet tudományos törekvései és kultúrája nem igen tudtak sem nyugaton, sem nálunk mélyebb érdeklődést kiváltani. Pedig ma az olasz nép igen progresszív gondolkodású, hatalmas életerőtől és kedvtől dúzzadó s nemcsak gazdasági téren, hanem a tudomány minden egyes területén is rendkívül értékes eredményeket produkál.

Igy a nevelés tudományának a mezején is, a pedagógiai problémák felvetésében és megoldásában a kor tudományos mozgalmainak a színvonalán áll. Éppen olyan heves küzdelmet folytatnak ott is a hagyományos, a tisztán apriorisztikus pedagógia ellen, mint más kultúrállamokban és éppen olyan lelkesen dolgoznak az exakt, a kísérleti pedagógia kiépítésén, mint másutt.“ Kenyeres Elemérrel<sup>6</sup> együtt mondhatjuk: elérkezett az az idő, hogy ezt a nagy pedagógiai reformmozgalmat mindjobban megismerjük, hiszen az Új Nevelés Ligájának 1927. nyarán megtartott locarnói negyedik kongresszusán 41 nemzet 1200 tagja vett részt, ami a mozgalom nagyságára igen jellemző. E mozgalom egyik ága Montessorié. A kérdés fontosságára különben jellemző Petersen mondása:<sup>7</sup> „Ha van új nevelés, akkor mögötte az erkölcsi akarat képzéséről való új felfogás van.“

Montessorinak az erkölcsi nevelésre vonatkozó nézetei munkáiban szétszortan találhatók meg. Nincs oly munkája, amelyben a kérdést ne említene vagy pedig amelyben valamely részletére feleletet ne adna, az eddigi eljárásokat ne bírálná és azokra új útbaigazítást ne adna.

A neveléstörténelemnek azok az alakjai, akik elmélettel és gyakorlati nevelői ténykedéssel is foglalkoztak, két csoportra oszthatók. Az egyikbe azok tartoznak, akik megírták előbb elméleteiket majd a gyakorlatban alkalmazták, a másikba azok, akik gyakorlataikból vonták le elméleteiket. Kétségtelen, hogy Montessori Mária az utóbbiak közé tarozik.<sup>8</sup> Bírálói sokszor szoktak e tényre hivatkozni, sokszor mondják azt is, hogy gyakorlata sokkal jobb, mint elmélete.

Más szempont is vezet bennünket e kérdés tárgyalásában. Ez pedig az, hogy bátran állíthatjuk, hogy az egész rendszer erkölcsi alapból fakadt, az egész rendszer kiindulópontja erkölcsi volt. Ezt maga Montessori írja le az „Antropológia Pedagógicá“-ban. Kiss József is így gondolkozott.<sup>9</sup>

Az erkölcsi nevelés fontossága hozta létre az abnormis gyermekeknek a normálistól való elkülönítését, ez az elkülönítés bizonyos eszközöket és a nevelés egy bizonyos rendjét adta, egyelőre az abnormisok számára. Ebből alakult ki azután Montessori rendszere a normális gyermekek nevelésére. Az abnormisokra felállított nevelési elméletében Itard és Seguin<sup>10</sup> munkáit vette segítségül. Itard a gyenge tehetségűek nevelési módszerének tulajdonképpen megalapítója. Ő volt az első, aki a francia forradalom idején egy párisi siket-néma intézetben megkísérelte a hallóérzék módszeres kifejlesztését, s nagyothallókat meggyógyított. Kísérleteit az első pszichológiai kísérleteknek tekinthetjük. A gyengeelméjűek nevelésének első igazi rendszere Seguin nevéhez fűződik, aki Itard megfigyeléseiből kiindulva tíz éves tapasztalat alapján Itard módszerét tökéletesítette.<sup>11</sup>

Itard és Seguin munkái vezették O. Decroly<sup>12</sup> érdeklődését

is az abnormis gyermekekre. Montessori Decrolyval együtt vallja, hogy: „Az abnormisokon végzett orvosi és pedagógiai megfigyelések nagyon nagy tudományos és gyakorlati értékeket jelentenek a normális gyermekek nevelése és védelme szempontjából. Mert, amint a higiénia is az orvostudományból fejlődött, éppen úgy a lelki higiénia is az elsatnyulás és a lelki betegségek ellen védekező nevelésnek is leginkább az orvosi nevelésből kell fejlődnie. Amint a betegségek megfigyelése jelentékenyes gazdagította anatómiai, fiziológiai és biológiai ismereteinket, éppenúgy az abnormisok vizsgálata hivatott arra, hogy a legfontosabb pszichológiai rejtélyek nagy részét feltárja.”<sup>13</sup>

Montessorinak a gyengeelméjű gyermekek nevelésében elért kitűnő eredményeit Margit olasz királyné is elismerte.<sup>14</sup> Így az abnormisokra már alkalmazott módszerét a normáliskora is átviszi. Erre jó alkalom volt számára Eduardo Talamo ajánlata 1906-ban, melyben felkérte Montessorit, hogy<sup>15</sup> „legyen segítségére olyan iskolaszerű intézmény megszervezésében, amelyben egy-egy tanítónő vezetése alatt 3—7 éves gyermekek ápolást, foglalkozást, oktatást kaphassanak addig, amíg szüleik házon kívül munkával vannak elfoglalva”. Így kezdett el foglalkozni normális gyermekek nevelésével. Így keletkeztek mind nagyobb és nagyobb számmal az egész világon ma már ismert Casa dei Bambini.<sup>16</sup> amelyek, mint a renaissancekori olasz nevelő Vittorino da Feltre Casa Giocosa-ja, az önfeláldozó nevelés hajlékai lettek.

A vallásos nevelésről többször is ír. külön e kérdésről 1922-ben olasz nyelven jelent meg: *I' bambini viventi nella chiesa*. Editore Morani, Napoli, 1922. 52. lap és 1929-ben *The child in the church*. Edit.: Sand and Co. London. „A valláslélektan magaslatára emelkedik legújabb kis művében: *La vita in Christo*. Roma 1932.”<sup>17</sup> A Montessori-rendszernek a vallásos nevelésre való kiterjesztése iránt már 1910-ben érdeklődött egy Casuellas nevű spanyol hittérítő, aki összeköttetésbe is lépett Montessori első munkatársával Maccheronival.<sup>18</sup> E tárgyalásoknak az lett az eredménye, hogy Montessori elveit a barcelonai Szt. Vince nővérek Montessori iskolájában már akkor kezdték alkalmazni a vallásos nevelésre is. E próbálkozásból levont vallásos nevelélmélet volt a már említett két könyv. A vallásos nevelés az 1930 jan.—júniusig terjedő 15. nemzetközi Montessori-tanfolyam római programpontja között is szerepelt.<sup>19</sup>

Bevezetésünk nem volna teljes, ha röviden nem emlékeznénk meg magáról a rendszer alkotójáról, eszméinek elterjedéséről és az azt szolgáló egyesületekről.

Montessori Mária teljes életrajzát e helyen nem adhatjuk. Őt különben is igen jól ismeri a magyar pedagógus közönség. Két-szer is volt körünkben. Először 1930 december 20-án, amikor a Magyar Paedagógiai Társaság felolvasó ülésén adott elő „a gyermekek társadalmi helyzetéről”,<sup>20</sup> legutóbb pedig 1936. május 11-én



érkezett Budapestre, amikor újságíróknak is nyilatkozott. Nyilatkozatát, valamint előadásának kivonatát a napilapok közölték.<sup>21</sup> Előadást „Szabadság és fegyver” címmel tartotta meg. Erre még visszatérünk. Itt tartózkodása alatt résztvett a Magyar Paedagógiai Társaságnak „május 16-án Kornis Gyula elnöklete alatt Fináczy Ernő tiszteletbeli elnök emlékének szentelt 44. közgyűlésén,” hogy a nagy magyar nevelő emlékének hódoljon.<sup>22</sup> A Magyar Paedagógiai Társaság még 1930-ban tiszteletbeli taggá választotta olyan nagy nevekkal együtt mint Kerschensteiner, Claparède, Decroly, Ferrière stb.<sup>23</sup>

Montessori 1870. augusztus 31-én született Ancona közelében Chiaravella községben. Atyja Montessori Sándor, anyja Stoppani Reginalda.<sup>24</sup> Kisgyermek korában Rómába került és ez az oka annak, hogy sokan római születésűnek tartják. Iskoláit Rómában végezte, először a műegyetemre, majd a tudományegyetem orvosi karára iratkozott be és 1895-ben 25 éves korában a római egyetem orvosdoktorrá avatta. Ő volt az első orvosnő Olaszországban. Későbbi pedagógiai műveiben is megfigyeljük az orvosi szempont.<sup>25</sup> Mint maga mondja, belgyógyászatra<sup>26</sup> készült, közben tanársegéd az egyetem elmekórtani klinikáján, s közben a gyermekklinikán is dolgozott, majd 1900-ban az antropológia magántanára a római egyetemen. A nevezetes 1898-iki turini kongresszus hatása alatt vált nevelővé. Mint magántanár, újra egyetemi hallgató lett. Beiratkozott lélektani, filozófiai és pedagógiai tanulmányok folytatására. Rövid idő alatt megszerezte a filozófiai, majd a természettudományi doktorátust is.<sup>27</sup> Majd Seguin hatása alatt állítja, hogy a „gyengétehetségűekben először az érzékszerveket kell fejleszteniünk hozzájuk alkalmazott gyakorlati módszerekkel.”<sup>28</sup>

1930. augusztus 31-én hatvanadik születésnapja alkalmából az egész világ pedagógusai ünnepelték a „Dottoressát”. A Néptanítók Lapja vezércikkben emlékezik meg Montessoriról. Irja<sup>29</sup>: „A gyermek szeretete és áhítatos tisztelete jellemzik Montessori rendszerét. Csak az, aki a gyermekét úgy szereti, mint Montessori Mária, alkothatott olyan nevelési rendszert, melynek nemcsak középpontja, de alfája és omegája is a gyermek.”

Montessori 1913-iki első római nemzetközi tanfolyamán 17 nemzet több száz fővel vett részt.<sup>30</sup> 1914-ben 13 nemzet hallgatta<sup>31</sup> Rómában. Eszméi először Svájc olaszlakta területein terjedtek el. „A genfi Kicsinyek Háza” (Maison des Petits) c. intézet bölcsőjénél a svájci Tessin kanton Montessori rendszerét követő óvónők állottak.”<sup>32</sup> Majd Észak-Amerikában, Angliában, Dél-Amerikában, Spanyolországban, Németországban, Hollandiában tartott tanfolyamokat. A világháború befejezése után Németországban is kezdtek eszméi terjedni, bár sokan féltették a német gyermeket az idegen szellemtől.<sup>33</sup> Kritizálják erősen rendszerét, és mondják, hogy az érzelmi nevelést elhanyagolja, továbbá, hogy rendszerében a játék és a dal alárendelt szerepet játszik, a mese

pedig teljesen hiányzik. Ezért sokan Fröbel rendszerét jobbnak tartják. Az 1921-iki 10. nemzetközi Montessori tanfolyamnak Londonban 200 hallgatója volt.<sup>34</sup> Ausztráliából, Indiából, Egyiptomból, Finnországból is voltak hallgatói a tanfolyamnak. A Kindergarten 1921. dec. számában közölt cikk szerint Montessori szándéka az, hogy Németországban is több hívet szerezzen, ahol eddig inkább Fröbel rendszerét részesítették előnyben.

Az 1929. év augusztus havában Helsingörben, Dániában tartotta az Új Nevelés Nemzetközi Ligája 5. kongresszusát, melyen „külön tanfolyamot és kiállítást rendezett Montessori.”<sup>35</sup> Mellette az új nevelés kiváló képviselői A. Ferrière, O. Decroly, R. Cousinet, Hamaide, P. Hopkins, W. Boyd is ott voltak e kongresszuson.<sup>36</sup> Itt is látszik az, amit Kenyeres ír:<sup>37</sup> „Az iskolai nevelés átalakításában oroszlanrésze volt Montessorinak. Mikor ezt a mondatot leírom, egyszerre megelevenedik emlékezetemben az Új nevelés nemzetközi Ligájának 1929. nyarán a dán Helsingörben két hétig tartó kongresszusából az a délelőtt, mikor a világ minden részéből nagy számmal összegyűlt nevelőknek, akik között több világhírű pedagógus is volt, Montessori előadást tartott. A Kronborg nevű vár kb. 1500 embert magába fogadó hatalmas terme zsúfolva volt érdeklődőkkel. A kongresszusnak majdnem minden tagja jelen akart lenni az előadáson és igen sokan csak az udvaron kaptak már helyet és csak a hangszórótól közvetített hangot hallhatták, de az előadó Montessorit nem láthatták. Igen sokan voltunk, akik akkor láttuk először a kiváló olasz nőt. A közönség feszült figyelemmel várta a világhírű előadót, akit, mikor jellemző fekete selyem ruhájában nyugodt, keresetlen, de azért méltóságos magatartással megjelent az előadói asztalnál, olyan tapssal és lelkesedéssel fogadták, mint senki mást. A közönség érezte és viselkedésével kifejezésre is juttatta, hogy kivételes személyiséggel áll szemben, aki új utat nyitott a nevelésben és határkövet jelentő példában mutatta meg, hogyan kell a nevelést új alapokra fektetni.”

Az 1930-iki római 15. nemzetközi tanfolyamon 22 nemzet vett részt. Itt hazánkat Kiss József tanítóképző-intézeti igazgató képviselte. A 16. nemzetközi tanfolyamot 1934-ben tartották.<sup>38</sup> A 22-ik nemzetközi tanfolyam 1937-ben Londonban volt jan. 25-től jún. 16-ig a Nemzetközi Montessori Egyesület védnöksége alatt. E tanfolyamon adta először Montessori a nevelés teljes ismertetését. A nevelést nem a gyermektől idegen, tervszerű munka elvégzésében látja, amely munkához a gyermeknek nagy fáradtság árán kell alkalmazkodnia, hanem segítséget óhajt adni a gyermeknek a születéstől kezdve a fejlődése fokán keresztül és társa akar lenni abban, hogy képességeit és hajlamait fejlessze.

Az első fok a gyermek testi és lelki egyéniségének kialakítása.

A második fokon szociális egyéniségét alakítjuk ki. Ez a pubertás korában történik.

A harmadik fok az erkölcsi egyéniség kialakítása. (Az egyetemi studiumok foka.)

A negyedik fok a cselekvő egyéniség foka (Felnőtt kor.)<sup>39</sup>

Montessori-ovodák nemcsak a kultúrállamokban keletkeztek, hanem még Új-Zélandon, Jáván és a Filippi szigeteken is. Gedefroy írja:<sup>40</sup> „Az emberi kultúra történetében talán az egyetlen pedagógiai eszme, mely teljesen a gyermek lelkéhez, intelligenciájához alkalmazkodik. Talán ez az oka, hogy nagy örömmel fogadták az egész világon, keresztények és hinduk, európaiak és kínaiak és egy-kettőre gyökeret vert mindenütt.” „Nem kísérleti pedagógia ez, — írja Ferrière — hanem új iskola, új rendszer, új környezet, új módszer és tudományosan, lélektanilag megalapozott eszközök felhasználása a gyermek fejlődésére.”<sup>41</sup> Indiában Tagore eszméivel keverve Montessori-Tagore iskolák alakultak.<sup>42</sup> A közös eszme, mely őket összekapcsolta, a szeretet bölcsélete Tagore és a szeretet nevelő szerepe Montessori<sup>43</sup> munkáiban Locke eszméjét látták benne, Tatjana Tolsztoj pedig, amikor az összhang: Montessori szükségesnek tartja és sokat is ír róla, Tagore szerint: „a gyermek lelke olyan, mint a virág, mely magától nyílik ki.”<sup>44</sup> Montessori naturalizmusából következik, hogy Angliában Locke eszméjét látta benne, Tatjana Tolsztoj pedig, amikor az első Montessori iskolát meglátta, így kiáltott fel: „atyám álma volt!”<sup>45</sup>

Az erkölcsi nevelés tekintetében minket közelebbről L' autoeducazione nelle scuola elementari,<sup>46</sup> illetőleg ennek németnyelvű kiadása:<sup>47</sup> Montessori—Erziehung für Schulkinder érdekeli. Ennek első kötetében a következő főkérdéseket tárgyalja: a gyermek élete, a mai nevelés, kísérleti vizsgálat, a tanítónők kiképzése, az iskola, a fegyelem, akarat, értelem, képzelőerő, az erkölcs kérdése. A mű második kötete Montessori módszertanát adja. Részletes feldolgozásban kerül elénk az anyanyelv tanítása, az írás-olvasás, számtan, mértan, rajz és ének. Látjuk tehát, hogy e könyvnek az első kötete lesz segítségünkre a problémánk megoldására. Módszerének alapgondolatait is megtaláljuk itt<sup>48</sup>: a szabadság és az ebből következő foglalkoztatás, valamint a szociális érzés fejlesztése. A Montessori-nevelés fontosságát említett könyvnek kiadója abban látja, hogy mint Haebler mondja: a gyermekek jelleme nyolc éves korban már meghatározott, ezért alapvető változások ettől kezdve már nem várhatók és Montessori legfőként eddig a korig foglalkozik részletesen a nevelés kérdésével.<sup>49</sup>

A módszer elterjedését e könyvön kívül a „Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter“-nak, valamint az Il Metodo della Pedagogia scientifica<sup>50</sup> alapján készült Il Manuale di pedagogia scientifica-nak köszönheti, amely németül „Mein



Handbuch“ és magyarul „Módszerem kézikönyve“ címmel jelent meg a Kisdednevelés kiadásában Burchard-Bélaváry Erzsébet fordításában. E könyve 1916-ban jelent meg angol nyelven Montessori own Handbook címmel. Olasz nyelven 1921-ben, németül 1922-ben, magyarul 1930-ban jelent meg. Szándékosan nem említettem meg oly műveit, amelyekben kérdésünkkel kapcsolatban vagy semmi sincsen, vagy pedig csak annyi, amennyi az említett művekben fellelhető.<sup>51</sup> Montessori eszméinek terjesztését tűzte ki Olaszországban az Opera Montessori, melynek agilis elnöke Giovanni Gentile igen sokat tett az eszme terjesztése érdekében. Ez az egyesület azonban nemsokára állt fenn. Lehetne itt e kérdést is vizsgálat tárgyává tennünk: vajjon milyen pedagógiai elvek vezérelték Gentilét, amikor az olaszországi mozgalom élére állt. Hiszen Gentile és Montessori pedagógiai elvei között minden hasonlóságuk mellett is elég éles különbségek is vannak. Ezen egyesületen kívül külföldön is igen sok egyesület alakult Montessori eszméinek terjesztésére,<sup>52</sup> így hazánkban is a Magyar Paedagógiai Társaság keretében Magyar Montessori Egyesület alakult. Eszméi tehát széles körben terjedtek.

Nevezetes végül a Montessori mozgalom szempontjából, hogy az olasz képviselőház ápr. 4-én elfogadott egy indítványt, melyet 20 képviselő írt alá, és amely Montessori eszméinek elterjedését jelentékenyen elősegítette.<sup>53</sup>

A Magyar Montessori mozgalomról<sup>54</sup> áttekintést nyerhetünk Mesternél, továbbá a „Módszerem kézikönyvé“-ben, Kenyeres előszavában is.<sup>55</sup> Hazánkban először a Magyar Paedagógia 1912-iki 21-ik évfolyamában találunk Montessori rendszeréről említést.<sup>56</sup> De e rövid kis cikk már bírálja is Montessorit, mégpedig erősen amikor azt írja: „Igy ebben a beszámolóban<sup>57</sup> olvasva nagyon kevés eredetiséget látunk Montessori módszerében. Az egyáltalán nem új elv, hogy a tanító ne előadást tartson, hanem tanítson. A tanításban pedig vezető gondolata az legyen, hogy csak az olyan ismeret maradandó és termékeny, amelyet a tanuló a maga munkájával szerzett. Ugy látszik, ettől az elvtől a tényleges tanítás még nagyon messze van, azért van szükség arra, hogy új nevek alatt kerüljön szóba.“ A szabadság elvének hangoztatása, a környezet alakítása, a foglalkoztatási eszközöknek az öntevékenység szempontja szerint való megalkotása az, ami a módszer lényegéhez hozzátartozik. Ezt hirdette Montessori. Hogy az akkori tanítás messze volt ez elvektől, az természetes, hiszen máról-holnapra nem lehetségesek ilyen átalakulások.

Mielőtt kérdésünk részletes fejtegetésébe kezdenénk, néhány általános erkölcsi és erkölcsi nevelés alapfogalmát kell tisztáznunk, hogy Montessori elveit ide behelyezhessük. Lássuk előbb ezen alapfogalmakat.



## II. Alapfogalmak.

### 1. Az erkölcs kérdése.

„Minden morál a szabályoknak bizonyos rendszeréből áll s minden erkölcsösségnek a lényege abban a tiszteletben keresendő, amellyel az egyén e szabályok iránt viseltetik.”

J. Piaget.<sup>58</sup>

Ha Montessori elveit látni akarjuk az erkölcsi nevelésre, először is eme szabályokról és ezek betartására való nevelésről kell szólnunk. „Mert a céltudatos munkához biztos erkölcsi alappal kell az embernek rendelkeznie. Vigyáznunk kell az erkölcs helyes értelmezésére, mert a saját kényelmünkre felületesen vagy jóhiszemű képmutatással értelmezett erkölcs előbb-utóbb föltétlenül megbosszulja magát. A rosszul, tehát önösen felfogott erkölcs eltéveszti velünk a célt, meddővé teszi a munkánkat, megértés híján a legértékesebb meglátásainkat üres jelszavakká silányítja.” „A helyesen értelmezett erkölcs a jónak nem csupán eszmei, hanem az életmegnyilvánulásokban való megtalálása, meglátása, értékelése és ezeken keresztül az erre való nevelés.”<sup>59</sup>

Az erkölcsi nevelést és annak feladatát sok nevelői rendszerben a nevelés célja határozza meg. Így Finánczynál is<sup>60</sup> „a növendéknek a legalitás fokáról a moralitás fokára kell emelkednie, vagyis a pusztán szoktatott habituálissá vált erkölcsiség helyébe fokozatosan ki kell fejlődnie az erkölcsi érzületnek, mely belátásból és az erkölcsiség önmagából való szeretetéből cselekszi a jót”. Fináczy ezt nevezi erkölcsi személyiséggnek.

Ennek az erkölcsi jellemnek, erkölcsi személyiségnek végső kialakulása már az erkölcsi nevelésen túl történik. Az erkölcsi nevelés csak előkészítheti az egyén jellemének erkölcsösségét. Ezért az erkölcsi nevelés elsősorban az akaratra irányul;<sup>61</sup> viszont „az az ember, aki a jót csak pusztán begyakorlottság alapján teszi meg, nem nevezhető erkölcsösen akaró, jellemes embernek: a jót megteszi, mert meg szokta tenni”.<sup>62</sup>

Az erkölcsi jellem kialakulására Paulsen három kategorikus imperativust állít fel:<sup>63</sup> 1. Tanulj meg engedelmeskedni. 2. Tanulj meg küzdeni. 3. Tanulj meg indulataid és szenvedélyeid fölött úrrá lenni, tehát a szónak igaz értelmében szabadnak lenni.

Kerschensteiner<sup>64</sup> a jellemben négy funkciót különböztet meg. Ezek: az akaraterő, az ítélet világossága, érzékenység és képes-

ség a föllendülésre. Ezek közül tehát csak egy mutat az akaratra. A jellem nevelésének kérdését Montessori szerint a mai pedagógia egyáltalán nem oldotta meg.<sup>65</sup> Az új nevelés ellenben az erkölcsi és szűkebb értelemben a jellemnevelés kérdését jól megoldja, mert<sup>66</sup> „jellem szempontjából mind a tanítónő, mind a szülők örvendezve állapítják meg, hogy nem is lehet rájuk ismerni (akik az új iskolába járnak), sokkalta nyugodtabbak, elégedettebbek, könnyebben kezelhetők, boldogak szeretetreméltóak.”

Milyen módon történik az erkölcsi nevelés? Miért fontos ez? „Az erkölcsi nevelés a pedagógia centrális problémája, mert az embert elsősorban erkölcsi értéke szerint ítéldjük meg.”<sup>67</sup> „Ezért tűzték ki a nevelés elmékedői Platontól Herbartig mindig az erkölcsösséget, az erényt a nevelés céljául s ma is, ha általában nevelésről beszélünk, elsősorban az erkölcsi nevelést értjük alatta.”<sup>68</sup> Imre S. szerint:<sup>69</sup> „Nemes lelkűvé, tiszta jelleművé kívánjuk nevelni gyermekeinket; ebben kell látnunk az erkölcsi nevelés célját. A nemeslelkű: jó ember, a tiszta jellemű becsületes ember. Ebben benne van a mások iránt való gyöngédség és magunk iránt a szigorúság; a munkáért való felelősség érzése; magunk megbecsülése és mások minden javának, vagyonának, becsületének tiszteletben tartása; megállapodott nézetek arról, hogy mi a közösség és magunk igazi érdeke s miképpen szolgálhatjuk egymás sérelme nélkül mindkettőt. A becsületes ember mindig egy irányban halad, mert az erkölcsi erő következetessé teszi; nem írágy, mert másnak jót akar; nem kárörvendő, mert a maga hasznát nem a más szerencsétlenségétől várja; nem gyűlölködik, mert lelkét nem engedi vak indulat szolgájának lenni. Erkölcsi tekintetben aszerint teszünk különbséget az emberek között: milyenek a távoli és közeli céljaik, milyen hatalmas eszmék és aprólékos dolgokban is milyen szempontok vezetik őket és mily módokat használnak fel céljaik elérésére. A nemes lélekből magas rendű, célok, a tiszta jellemből tiszta eljárási módok következnek. Az életet nemesen felfogó szülők ilyené akarják tenni a gyermeket s ez szabja meg az erkölcsi nevelés feladatait.” E feladatok pedig a következők: 1. az erkölcsi érzék kifejlesztése, 2. érzelmek nemesítése, 3. határozott erkölcsi irányelvek kialakítása. Szükséges az, hogy tudatosan cselekedjünk a jót, ezért kell 4. a feladat megvalósítására is törekednünk. Az erkölcsi elvek ismerése tudatossá teszi cselekedeteinket. Itt nem arról van szó, mint Platonnál, aki tudja a jót az azt cselekszi is; vagyis nem az erény megtanulhatóságának problémája ez. Csupán a tudatos eljáráshoz tartozik hozzá az erkölcsi irányelvek ismerete. A legfőbb feladatunk Imre S. szerint, hogy „az erkölcsi törekvést állandóvá tegyük a gyermekben.”<sup>70</sup> Ennek pedig lényege a jó állandó akarása. Az erkölcsi nevelés végső eredménye önmaguknak folytonos bírálása és javítása.<sup>71</sup>

Fináczy erkölcsi akaratról beszél, mely alatt cselekvő akara-



tot ért.<sup>72</sup> Ehhez pedig szükséges, hogy világos képzetem legyen arról, hogy mit akarok és hogy értékeljem, amit akarok. Az értékelés forrásai pedig a gondolkodás és az érzés. Így oda jut el ő is ahová Imre S.<sup>73</sup> Tehát a „jót nemcsak ismernünk, hanem szeretnünk is kell.”<sup>74</sup> Igaz az is, „ha a tanító világosan tudja érzékeltetni tanítványait, hogy a felnőttek és gyermekek között nincs erkölcsi szempontból semmi különbség, hogy mindenki engedelmséggel tartozik a kötelesség nagy törvényének: akkor már meg van teremtve a tanító részéről az erkölcsi hatásnak első föltétele.”<sup>75</sup>

Az erkölcsi nevelés fokozatai Fináczy szerint 1. fegyelmezés, 2. vezetés. Ebben némikép Herbartot követi. Herbartnál is előbb a fegyelmezés van meg,<sup>76</sup> azután jön az oktatás és a vezetés. Herbart és Fináczy fogalmai azonban nem teljesen azonosak.<sup>77</sup> Az oktatás, mivel itt kizárólag erkölcsi nevelésről beszélünk, mellőzhető. Az előző fogalmak alá tartoznak a szoktatás, fegyelemtartás, tekintély, dicséret és korholás, jutalmazás és büntetés; e kérdéseket fogjuk Montessorival kapcsolatban tárgyalni. Természetesen ehhez hozzá kell vennünk azon sajátos eljárásokat, amelyek sajátos rendszeréből folynak. Így elsősorban, mint rendszerének alapját a környezetet, majd a szabadság fogalmát, a szociális érzés fejlesztésének kérdését, a szeretet szerepét a nevelésben, játék és mese és végül az önnevelés kérdését. Ezután pedig a vallási nevelés kérdését fogjuk vizsgálat tárgyává tenni.

Az erkölcsi nevelésnél minden tekintetben nagyobb nehézségekkel találkozunk, mint az értelménél.<sup>78</sup> „Az erkölcsiséggel úgy vagyunk, mint az anyanyelvvel: nem függ csak az iskolatanítótól vagy más egyetlen forrástól; számos forrásból fakad, amelyek között az iskola nem is a legfőbbek közül való.”<sup>79</sup> Az erkölcsi nevelésben fontos szerep jut a családnak és nem szabad, hogy igazzá váljék Bergemann mondása, hogy az „iskola és a család a nevelésben úgy viszonylanak egymáshoz, mint az elmélet és a gyakorlat.”<sup>80</sup> Mind a kettőnek világosan kell látnia a nevelés és ezen belül az erkölcsi nevelés feladatát, célját és az erre vezető utat. A feladatról mondja Mázy Engelbert,<sup>81</sup> hogy: „az erkölcsi nevelés nemely ügye már a testi és értelmi nevelés körében nyer elintéztést vagy legalább is előkészítést.” Így jutunk el ahhoz a problémához, hogy a nevelés egyes ágai egymással milyen kapcsolatban vannak. Erre mondja Imre S.:<sup>82</sup> „Három ága látszik így a nevelésnek s a feladatoknak három csoportja. Azonban jól megfontolva, mindenki átlátja, hogy itt igazán mégis csak egyről van szó, egyetlen fejlődési folyamatról s ez azt parancsolja, hogy ne is akarjuk a nevelést több ágra bontani, mert a nevelés is egy folyamat, egyik ága sincs a másik nélkül, egyik feladatot sem teljesíthetjük anélkül, hogy a többit is elő ne segítenők és bármelyiket hanyagoljuk el, a többi is szenved.” Fölfogható a kérdés úgyis, hogy a nevelés egyes ágaiban mennyire jutnak kifejezésre

a nevelés többi ágai, azaz hol található meg a testi nevelésben az erkölcsi és értelmi nevelés, az értelmiben az erkölcsi és a testi és végül az erkölcsiben a testi és az értelmi nevelés. E kérdés tárgyalása megtalálható Imre Sándor,<sup>83</sup> de Mázy Engelbert<sup>84</sup> könyvében is. Az „erkölcsi nevelés által fejlesztett tulajdonságok adnak lelki erőt minden munkához, erkölcsi értékek emelik magasra az ember törekvését. Erkölcsi törekvés nélkül nincs nevelés, az erkölcsi nevelés sikere nélkül fogyatékos a nevelés eredménye.”<sup>85</sup> Sergius Hessen a következőt mondja:<sup>86</sup> „az erkölcsi nevelés nem külön ága a nevelésnek. Ha az ember valóban erkölcsös akar lenni, akkor nem szabad soha sem arra gondolnia, hogy azért cselekszik valamint úgy, amint éppen cselekszi, hogy erkölcsös legyen.”

Az erkölcsi nevelés közvetlen feladatait vizsgálva Mázy<sup>87</sup> a sokoldalú szeretet ápolásában látja. Céljainak megfelelőbb Imre S.<sup>88</sup> feladatkitűzése, ki szerint „a nemes érzület kialakulását is, mint az egészség biztosítását és az önállóság fejlődését kétféle, védő és fejlesztő munka szolgálja: óvni kell az erkölcsi érzék épségét s elősegíteni az érzelmek nemesedését, az erkölcsi érzék és irányelvek kifejlődését. Ez a feltétele a nemes érzület állandóságának, az erkölcsi törekvésnek.”

Az erkölcsi érzék védelme vezet el bennünket ahhoz a nagy fontosságú kérdéshez, mely Montessori rendszerének alapját adja: a környezethez, mert „a környezet erkölcsi tisztasága által gondoskodni kell arról, hogy a jó iránti fogékonyság megmaradjon.”<sup>89</sup>

Montessori elveinek felel meg az erkölcsi nevelés következő célkitűzése is:<sup>90</sup> „mind az erkölcsiségnek, mind pedig a jól értelmezett nevelésnek legfőbb célja: szabad személyiségek megalkotása.” Így fog a célkitűzés bennünket a szabadság és fegyelem problémájához vezetni.

Az erkölcsi nevelés helye a család, kisdédóvó, iskola, intézet stb. Fontos e téren a családban az egyöntetű eljárás az apa és az anya részéről. Erre már H. Spencer<sup>91</sup> is példát ad, de Franknál is találhatók jó példák.<sup>92</sup> Ezekből azonban nem következik az, hogy a gyermekkel szemben gáncsokodjanak a szülők egyenlő mértékben. Azt azonban világosan jelenti, hogy tartozkodjék a szülő az erkölcsi prédikációktól.<sup>93</sup> „A szülők jelleme, viselkedése nagy mértékben hat a gyermekekre. Sokat és szívesen beszélnek öröklött tulajdonságokról, de bármilyen fontosak is legyenek ezek, sokkal jelentékenyebbek azok a szerzett tulajdonságok, amelyek sokszor a szülők viselkedését utánozzák.”<sup>94</sup>

„Ha a vallás-erkölcsi nevelés első tényezőjét a családot nézzük, meg kell állapítanunk, hogy a legtöbb család ma nem nevel. Az apát űzi-hajtja az elsőrendű életszükségletek megszerzésének gondja, sok anyát is kiszólitott az élet a családból és kenyérgyűjtésre utalt. ... Sokszor semminő vallásgyakorlatot nem végeznek, beszédjükre nem ügyelnek, megbüntetik a gyermeket oly dolgokért, amelyeket a maguk a gyermekek szemeláttára követnek el.”<sup>95</sup>

Ebből látszik, hogy „a gyermeket legjobban a szülők erkölcsi és szociális viselkedése neveli vagy rontja meg. Az egész nevelés nem egyéb, mint értékélmények kiváltása”.<sup>96</sup> Ugyancsak jó példákat ad Schneller is.<sup>97</sup> A gyermeket, amikor a világra jön „örömmel fogadják, gyönyörködnek benne, ő a család központja, minden körülötte sürgölődik: lesi kívánatait, teljesíti azokat; — a gyermek haragszik, ha kívánatát azonnal nem értik, nem teljesítik, s addig sír és rí, — míg azt ki nem találják, ki nem elégítik. Eközben nő a gyermek, önérvényesülésre törekszik, erejével tüntet. Az apa nevet, midőn a kis erőszakoskodó a vele incselkedő anyját megüti, gyönyörködik erélyében; az anya pedig mosolyog, midőn a gyermek atyja szavát semmibe véve, vele felesel, gyönyörködve okosságán. Végre azután mégis megütközik a szülők egyike gyermeke viselkedésén: de a másik fél a gyermek pártjára áll s most már folyik a gyermek jelenlétében a szülők viszálya s a győztes és triumfáló a szülők felett a gyermek. A szülői tekintély ezzel azután mindinkább elvész s annál inkább emelkedik a gyermek értéke az egymással versengő szülők szemeiben.”

Ez azonban nem jelenti azt, hogy helyezkedjünk a régi nevelés álláspontjára, hogy a jó nevelés kritériuma a szigor legyen. Schneller elismeri ugyan, hogy az ilyen erkölcsi nevelésnek vannak előnyei, azonban már azt is mondja, hogy viszont az ily nevelés az egyéni energiákat nem engedi érvényesülni. Az említett két állapot tehát a két szélsőség, amely között a szülőnek a helyes középútat kell megtalálnia.

Ugyanígy lehet az egyöntetűségről beszélni a családi nevelés és a más helyen folyó nevelés között. Ennek első feltétele a szülők és a nevelők, tanítók nevelési elveinek megegyezése, illetőleg az elvek közös kicserélése. Ezen elvek egyik legfontosabbika a szeretet. A nevelőnek szeretnie kell a gyermeket. Ez jellemző saját-sága Montessori rendszerének is. Különben is „az emberi lélek azon az úton van, mely a törvénytől a szeretethez, az alárendeltségtől a szabadsághoz, az erkölcsi világból a szellemi világba vezet.”<sup>98</sup>

Korunkban az erkölcsi felfogás, igaz megváltozott és nagyon találó Weszely megjegyzése, bár nem általánosítható. Irja:<sup>99</sup> „Az erkölcs körét nagyon megszűkíti a mai ember. A cselekvések egy nagy részét nem sorolja az erkölcs körébe tartozónak. Így pl. a hazugság a politikában megengedett fegyver, a nemi élet nem tartozik az erkölcs körébe, a művészetben nincsen erkölcostelenség stb. Nyilvánvaló, hogy az olyan erkölcsstanok, melyek alapelve az érdek, a haszon vagy az élvezet, tehát az egoisztikus, utilitarisztikus vagy hedonisztikus erkölcsstan, a társadalom felbomlására vezetnek. A pedagógus tehát, aki a jobb jövőért dolgozik, nem helyezkedhetik erre az álláspontra.” Ezen megváltozott erkölcsről különböző, az abszolút értékek felé való vezetésre jó útmutatást ad Weszely. Eközben tisztázza azon kérdést is, amely tudományelméleti szempontból bír fontos-



sággal és amely távolabbról minket is érdekel „az etika és pedagógia viszonyát.”<sup>100</sup> A kérdés nem új. Herbart már ezt írja:<sup>101</sup> „A pedagógia mint tudomány a gyakorlati filozófiától (etika, erkölcs-tan) és a pszichológiától függ. Amaz megmutatja a nevelésnek a célját, emez az utat, az eszközt és az akadályokat”. Erről ír Bárány Gerő<sup>102</sup> is a Magyar Paedagógiában. E kérdés vizsgálata azonban messze vezetne.

Röviden utalnunk kell a gyermek erkölcsi fejlődésének azon szakaszaira, melyekre Montessori elveit a lehető legnagyobb részletességgel alkalmazta. A morál kifejlődésének és átalakulásának kérdése Spranger<sup>103</sup> szerint is igen fontos; e kérdés nála a kultúrával áll kapcsolatban. Mondja, hogy<sup>104</sup> „míg a kinyilatkoztatott erkölcsiség a morált úgyszólván felülről alakítja, addig a kultúrviszonyok tárgyi és társadalmi átalakulása mintegy alulról fejleszti tartalmait tovább”. Montessorinál a kisdedkor erkölcsi fejlődésének ismerete bír legnagyobb fontossággal. Igaz ugyan, hogy elveit az elemi iskolai és középiskolai nevelésre is kiterjesztette, mégis megmaradt mindannak, ami kezdtében volt: kisded-nevelőnek. Weszely szerint<sup>105</sup> „a gyermekek erkölcsi fejlődése még nincs annyira kikutatva hogy erről teljes képet lehetne kapni. Am azért számos vizsgálódás történt e téren s ezek alapján meg lehet állapítani a fejlődés menetét.” Ily vizsgálódás Békési Gizella<sup>106</sup> munkája is, melyben a gyermek erkölcsi fejlődésének kérdését részletesen tárgyalja,<sup>107</sup> igaz hogy inkább a 9—13 éves gyermekekre. Weszely e fokokat a következőkben adja:<sup>108</sup>

„Az első fokon nincs szó tudatos választásról, döntésről, a cselekvés mérlegeléséről s így a cselekedetek ösztönszerűek, természetesek, de nem erkölcsiek. Ez a premorális korszak.

A második az egoizmus foka. A gyermek cselekvéseit az önzés irányítja s gondolkozása egocentrikus.” „De azért nem mondhatjuk a gyerekekről, hogy gonosztevő. Még nincs meg az erkölcsi belátása, addig nem tekinthetjük őt bűnösnek. A gyermek erkölcsi élete nagyon különbözik a felnőttétől, s ezt meg kell érteni. Jól fejezte ki az e korbéli gyermek helyzetét egy kis fiú, aki azt mondta: ami nekem jó, azt mind nem szabad; ami rossz, azt mind muszáj. Ez a korszak a kb. 3—6 éves korig tart. Ez a heteronóm hatás korszaka.”

Az igazságérzés, becsületérzés mind oly problémák, amelyek részletes vizsgálat tárgyává tehetők. Az igazság jelentőségét már 3 éves korban kezdi tapasztalni a gyermek, nagyobb jelentősége azonban csak később lesz. Sokat ír a kérdésről Frank Antal<sup>109</sup> is és írja, hogy a „hazugságot úgy lehet legjobban megelőzni, ha kikutatjuk forrásait s azokat ártalmatlanokká tesszük.”<sup>110</sup> Az igazmondás nagy érték. „Igazmondásra csakis úgy lehet nevelni, ha gyermekeink érték, hogy az igazmondást nagyrabecsüljük.”<sup>111</sup>

Ha Montessori erkölcs nevelési elveit akarjuk vizsgálat tár-

gyává tenni, akkor célszerű mindjárt megemlíteni az egész Új Iskolát, melynek célkitűzésére a legjobb példát Ferriére adja a *Transforms l' école* előszavában.<sup>112</sup>

Montessori az erkölcs kérdésével általában is foglalkozik.<sup>113</sup> Azt mondja, hogy az erkölcsök napjainkban megváltoztak. E változás oka elsősorban a higiénia. A higiénia a ruházatot egyszerűsítette. Tehát, ha az előbbi idők embere közöttünk megjelentene, kérdezné: miért vezekel a nép? És e mellett az új generációk távol állanak attól, hogy az életüket szenvedésnek tartsák. Ők inkább borzadállyal gondolnak az elmúlt időkre: nem szeretnének visszatérni oda. Inkább életüket próbálják megjavítani. Az egész berendezkedés, amely az életet ma oly kellemessé teszi, érthetetlen titok volna egy a múlt századból való nemes embernek. Itt az élet titkáról van tulajdonképpen szó.

Talán hasonlóképen valamikor a szerzetesek és az élvezethajászok állottak egymással szemben. A szerzetesek a világi kapcsolatok és semmiségekről való lemondással biztosították maguknak az élet titkát tele ismeretlen gyönyörökkel; borzadállyal tekintettek a világi élvezetekre. Az élvezethajászó tudatlan embernek a paróka alatti homloktól le egészen a szűk cipőbe préselt lábig mint rabszolgák éltek és életörömnök neveztek azt, ami halálra vezetett.

Az exakt tudományoknak a morális életre való kiterjesztése az emberiségnek nagy szolgálatot tett. A szociológia statisztikai módszer segítségével az erkölcstelenség szociális problémáit kiderítette, a kriminálantropológia segítségével a kevésbbé értékes típusokat megismerte. Az erkölcsi degeneráció elmélete, valamint az arra építő Lombroso<sup>114</sup> elmélet kétségkívül fényt derített az emberi jóság és gonoszságra. A degeneráció különböző formái legtöbbször az idegrendszerrel függnek össze és az abnormisok a normálisoktól különböző intelligenciájúak és erkölcsűek. Téves fogalmak, következtetések, abnormis akarati jelenségek pl. dühroham, akaraterőtlenség, a kevésbé kiművelt erkölcsi érzék az, amely jellemző rájuk. Az általános ideggyöngeség, nem állandó megértő képesség, amely a munkához semmiféle érdeklődést nem mutat, képtelenné teszik őket produktív munkára, miért is mások munkájának gyümölcséből élnek. Ez az alapvető valóság, amely a munka ellenszenvével és a lopással összefüggésben van. Ezek az emberek „rosszak”. Azonban hogyha az ember jobban megfigyeli őket, akkor nem lehet rosszaságukról beszélni, hanem beteges állapotukról és szociális hibáikról. Ezek nem rosszak, hanem áldozatok, mert hiszen saját hibájukon kívül szerencsétleneknek születtek és a társadalom romlásba taszította őket. Aki életfolyásukat figyelmesen szemléli, az rájön arra, hogy ezek gyermek koruktól

fogva kiteszítottak és elhagytak. Képtelenek arra, hogy magukat szeretetreméltóvá tegyék szellemi alsóbbrendűségük, szabálytalan lelki életük és fizikai világuk diszharmóniája miatt; először édesanyjuk, később az iskola, majd a társadalom üldözi őket mindenféle büntetéssel. E szerencsétlenek igen mély benyomással vannak ránk — mondja Morel<sup>115</sup> —. Morel elmélete szerint azon ember, akinél valamilyen ok a degenerációra vezet, erőtlenség hoz létre. Az utódaik gyengesége a második és harmadik generációban még növekszik, míg végre a teljes deenerált egyének terméktelenségében kialszik. Szerinte a bolondok, betörők, epileptikusok, idióták alkotják az emberiség szomorú kihalt sorozatát.

Az emberiségnek egy rossz lépés végzetes lehet, ez öröklődhet mint a bibliai átok harmadik és negyedik generációig, és végül az örök rombolásba vezet. Milyen félelmetes a tékozló fiú példázata,<sup>116</sup> kinek fejére a büntetések összegyűlnek és mily világosan mutatja a tékozló fiú, hogy nem a jelenlegi életünk a fontos, hanem ennek van egy folytatása, amelyben a földi életünk jutalmát és büntetését elnyerjük.

Egy évszázaddal ezelőtt még senki sem nézte volna a betörőt részvétellel, bármennyire részvételtjes vagy jószívű is lett volna az illető. Ma már a tudomány benne a szociális okok egy áldozatát látja, melyért mindannyian felelősek vagyunk.

Ha Krisztus az emberiségnek az üdvösséget hirdeti, akkor mindig rámutat a társadalomtól eltaszítottakra, mint akiknél legjobban felismerhető a gonosz hatása, mert hiszen a gonoszság okai ismeretlenül osonnak be az emberbe és nem mindig látható azok, mert áll az, hogy „nézván nézzenek és ne lászanak: és hallván halljanak és ne értsenek.”<sup>117</sup> A pozitív tudomány addig visz bennünket, hogy a kereszténység egy része megvalósíthatóvá válik. A szerzetesek évszázadokon át az „élet egyetlen formáját” állították elénk. Az élet az, ami a tudományból következett. Míg más emberek a fertőzött helyeken együtt laktak, a szerzetesek nagy épületeket választottak vidéken vagy legalább is a város külső részein, magaslaton. Nem ismerték a fényűzést, nem voltak drágán politúrozott bútorok. A széles bő ruhák, kényelmes cipők, mezítelen lábak, gypjú baráttruha, testgyakorlás, földművelés, utazások a szerzeteseket a sportok előfutáiraivá tették. A kolostorok jótéteményeket adtak, felvették a szegényeket, betegeket ápoltak. Az emberiségnek ezáltal nagy szolgálatokat tettek. Égő tűznek, a felebaráti szeretet tüzeének kell a lelkeket áthatnia, mint a Szent Írás mondja: „Ha embereknek, vagy angyaloknak nyelven szólok is, szeretet pedig nincsen én bennem, olyanná lettem, mint a zengő érc vagy pengő cimbalom. És ha jövődőt tudok is mondani, és minden titkot és minden tudományt ismerek is; és ha egész hitem van is, ugyannyira, hogy hegyeket mozdíthatok ki helyükről, szeretet pedig nincsen én bennem,

semmi vagyok. És ha vagyonomat mind feléitetem is, ha teste-  
met tűzre adom is, szeretet pedig nincsen én bennem, semmi hasz-  
nom abból.”<sup>118</sup>

A háború testi téren is igen jó példa volt arra, hogy össze-  
hasonlítsuk azon szellemi veszedelmekkel, amelyeknek a gyermek  
ki van téve. Elég, ha elképzelünk egy nagy háborút, amelybe az  
összes ifjakat hívják és amelyben ujjal mutatnak rá a megma-  
radottakra. Montessori kérdezi miért fáradtok oly buzgón és oly  
sokat a gyermekért, amikor a halál számára nevelitek őket? Nem  
haszontalan dolog puha hajukat, rózsás arcukat, szépségüket ápol-  
ni, ha nemsokára meg kell halniok. Ki a gyermeket szereti, az  
küzd ez ellen a halálhozó háború ellen és csak a békéért harcol.  
Mme Hericourtnak a francia forradalomról való önvallomása a „La  
femme Affranchie”-ben u. ezt mondja.<sup>119</sup> Eugenikai szempont-  
ból fontos volna az ifjúság megmentése és e téren az anyákra igen  
nagy feladat vár. Mme Hericourt felkiált: „csak az méltó az  
anyai névre — az a tisztá asszony — ki fiát úgy neveli, hogy  
ne legyen neki sohasem valami lealázó bevallani valója.”<sup>120</sup> Más  
mindenki elvesztette az anyai nevet, mert nincs jogában azt visel-  
nie. Az az igazi anyai méltóság, amelyet a római Veturia mutat.  
Hozzá hasonlóan kellene a mi időnkben is az igazi anyának az  
előítéletek falait és a rabszolgaság határait áttörni és annyi méltó-  
ságának kellene lennie, hogy fiát megmentse.

Ha a kísérleti orvostudomány, amely a betegség okait keresi,  
felfedte a problémát, akkor egy kísérleti tudomány, amely a nor-  
mális ember lelki életét tanulmányozza, az emberi élet és üdv  
magasabb törvényeinek kikutatására vezet. Ez a tudomány még  
vár kutatóira. Azt azonban már láthatja az ember, hogy az orvos-  
tudományból egy általános higiénia keletkezett, amely minden em-  
ber testi élete számára ad mértékzsínort, épígy ebből a tudomány-  
ból egy olyan higiénának kell keletkeznie, amely az ember erköl-  
csi életére ad ily mértéket.

És ha az orvostudomány a kórházakból indult ki, ahová be-  
tegeket magán- és nyilvános jótékonyaságból felvettek és a fele-  
baráti szeretet és a tapasztalat álláspontja alapján ápolták őket,  
épígy ezen tudomány kutatásait az iskolában kell, hogy elvégez-  
ze, ott ahol a gyermekek a kutatás szándékával vétettek fel és  
tapasztalati módszerekkel neveltetnek. Kérdés, hogy miben állt  
a tudományos orvostudomány előhaladása, amely a tapasztalati  
orvostudomány helyébe lépett. Az előhaladás abban állt, hogy  
felfedezte, hogy u. azon eszközök, melyek az egészség megtartá-  
sához szükségesek u. azok a legjobb gyógyítóeszközök a beteg-  
ség ellen is, mert az egészség és a természet gyógyító ereje u. azon  
forrásból fakad. Ezért van az, hogy a racionalis táplálkozás nem-  
csak higienikus eszköz, hanem a legfőbb segítség is, amelyre a be-  
tegségek gyógyítása támaszkodhat. A diétával összehasonlítva a

többi orvosságok hatástalanok. A modern irányzat arra mutat, hogy a mérges orvosságot egészen eltörölje és pótolja orvosi tornával, fekvő kúrákkal, vízzel és éghajlati kúrákkal. Ezen az úton, ha továbbmegyünk, láthatjuk, hogy a „természetes gyógyulás” fogalma mennyire győzedelmeskedik. Ez azt jelenti, hogy mindig tisztábbá válik az erőnek az a megismerése, mely az életet megtartja. Csak a természet tud mindent tökéletessé tenni és az orvosnak, ha segíteni akar, a természet nyomait kell követnie és a természet szolgájának kell lennie. A léleknel épúgy van, mint a testnél, így van annál a tudománynál is, amely a lélek egészségét és betegségét kutatja. Ha a tudomány felfedezi, hogy a léleknek is megvan az egészségtana és a természetből való gyógyító ereje, akkor ezt a mérhetetlenül gazdag életért szemléli és kutatja, majd végül az immunitást is el kell ismernie, mint a modern orvostudománynak. Akkor az élet, morál és vallás elválaszthatatlanul egyesülnek.

Ha Montessorinak az itt közölt általános elveit vizsgálat tárgyává tesszük, akkor a következő pontokban foglalhatjuk észrevételeinket:

1. Az erkölcs megváltozásának oka, tényleg a higiénia volna? Az állítás kissé talán túloz, a fizikai higiénia megváltozásából az erkölcs megváltozásának nem kell okvetlenül következnie, ez a változás sok minden egyéb körülményből magyarázható volna. Lehet ez akár értelmi belátás eredménye is, lehet a hasznossági elv érvényesülése is, ami nem jelenti egyúttal az erkölcsöt is. Ha megváltozott a ruházat, ez lehet kizárólag a divat változása és nem feltétlen az erkölcsé is. Nem hinnők azt sem, hogy korunkban vezekel a nép. Ha igaz volna, akkor mit kellene mondanunk a következőkre:<sup>121</sup> „A Kultuszminiszter úr rendeletet adott ki a köz-erkölcsök romlásának megállítására érdekében. Abból indul ki ez a rendelet, hogy az utóbbi években olyan jelenségek mutatkoznak, amelyből aggodalmas szívvel kell következtetnünk a közerkölcsök mindjobban való elfajulására. E jelenségek ellen való küzdelemre hívja fel tehát a kultuszminiszter ur a társadalmat és ezzel együtt az iskolát, hogy a két tényező vállvetett együttműködése, cél tudatos munkája regenerálja a nemzet megfertőzött lelkét!”

A háború után különben is általános volt a panasz az erkölcsök romlása miatt. Schneller István is azt írja: „az erkölcsi nevelésünk csődöt mondott. Mélyen lesúlyedtünk erkölcsileg. Ezt be kell vallanunk. Csak a mély megbánás szomorú kapuján áthaladva juthatunk el a jobb jövőbe. Miképpen? Miután nekünk nevelőknek kezünkben van a jövő generáció kialakulása, mi tehát csakis a nevelés, közelebb az erkölcsi nevelés útján.”<sup>122</sup>

„Világkérdés a vallás-erkölcsi nevelés kérdése, s ma sürgetőbb, mint bármikor, mert a vallásosság és erkölcsiség megfoghatóságnak, hanyatlásnak indult, az élet pedig a nagy világégés gazdasági bajai közepette erősebb akaratot és na-



gyobb aktivitást kíván mindenkitől.“ Angliában is a háború után jóval (1930) még mindig azt állapították meg az erkölcsvédő egyesületek, hogy a fiatalok bűnözők száma igen megnövekedett.<sup>124</sup>

Nagyobb panaszok az erkölcs romlása miatt a háború után voltak. Igaz azonban az is, hogy már jóval a háború előtt voltak panaszok az erkölcsi nevelés hiányossága és az erkölcs romlása miatt, ezek azonban nem voltak általános természetűek. Már a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplójában olvashatjuk, hogy<sup>125</sup> „akinek érzéke van a társadalmi és állami életet mozgató erők felismeréséhez, egész világosan látja azt a szomorú valóságot, hogy a jelenlegi századvég erkölcsisége csaknem az egész művelt világon erősen bomladozik.“

Ugyancsak így nyilatkozik Geöcze Sarolta is:<sup>126</sup> „Nemzetünk mai életét vizsgálva megdöbbentő jelenségeit látjuk az erkölcsi bomlásnak, úgy a köz-, mint a magánéletben; a sivár materialisztikus életfelfogásnak; a léhaságnak és cinizmusnak s az ebből eredő züllésnek oly nyilvánulásait, melyek a magyar jellemről idegenek.“

Ezzel szemben Fináczy azt mondja<sup>127</sup> „Ha a tetszetős antithesiseket kedvelném, azt mondanám, hogy rendesen akkor beszélnek az emberek legtöbbet erkölcsökről, mikor a morál leginkább megfoglyatkozott. Ez az antithesis azonban korunkra vonatkoztatva, aligha volna igaz. Mert, ha az emberiség történeti életének nagy összefüggéseit tekintjük, nem vádolhatjuk magunkat azzal, hogy rosszakabbak volnánk elődeinknél. Voltak korok, melyekben az erkölcsi javak sokkal kevesebb tiszteletben részesültek, mint ma; mikor az embertársaink iránt való jóindulat és részvétel sokkal szűkebbre szorult, mikor a humánus érzelmek nyilvánítása sokkal több fenntartással járt; mikor a morál elvei sokkal egyoldalúbb s a nemi élet kicsapongóbb volt.“

Vagy Montessori állítása csak az olasz állapotokra vonatkozik? Ez nem valószínű, hiszen könyvében mindenütt általánosságban beszél és nem vonatkoztatja elveit a speciális olasz állapotokra. Hiszen már a kisdédóvókra vonatkozó Credaro-féle<sup>128</sup> utasításban (1914) is sok utalást találhatunk az erkölcsi nevelésre: „Ne várja senki azt, hogy a gyermek erkölcsi felfogása a felnőttével megegyező legyen. A gyermeknek a szociális és erkölcsi ösztönét úgy erősíthetjük legjobban, ha minden alkalmat megadunk nekik a fizikai és erkölcsi kifejlődésükre.“

2. A divatról való lemondás ma legtöbbször anyagi és nem erkölcsi kérdés.

3. Az emberek ma az utcán némán és erkölcsösen haladnak Montessori szerint. Legyen szabad ezzel szemben rámutatnunk azon bűntények ijesztő nagy számára, amelyet az utcán követnek el.

4. A mai generációról vallott állítása sem fogadható el álta-

lános formában. Hiszen ma sokszor hallhatunk ilyent, hogy sokkal jobb volt régebben. Áll ez nemcsak megcsonkított hazánkra, hanem még a győzőkre is.

5. A régi és az új generációnak az élvezethajhászok és szerzetesekkel való összehasonlítása kétségtelenül erős. A régi generációnak oly feltüntetése, mintha azok teljesen élvezethajhászok lettek volna, époly hamis általánosítás, mint az új generációnak a szerzetesekkel való együtt említése.

6. A szociológia<sup>129</sup> jó szolgálatot tehet ugyan az erkölcsstanak, de a statisztikai módszer segítségével sem fogja tudni megoldani az erkölcstelenség kérdését, mert az erkölcstelenségek statisztikája nem jelenti egyszersmind az erkölcsi javulást is. Az azonban biztos, ha a kérdés felmerül, javításról azután lehet gondoskodni. A statisztikai módszernek mégis hasznát veheti az erkölcsstan.

7. Az abnormitások ismerete az erkölcsstanban époly probléma, mint az abnormisok lelki életének ismerete a lélektanban. Erre mondja Kornis:<sup>130</sup> „Amint a testi élet törvényeinek megismerésében a testi betegségek tanulmányozása nagy hasznára van a kutatónak, hasonlóképpen a rendellenes lelki életnek vizsgálata sokszor fényt derít a rendes lelki élet folyamatainak összefüggésére és kölcsönös viszonyára is.”

8. Az abnormisok szomorú kítaszítottsága és elhagyatottsága tény. Igaz az, hogy az édesanya is sokszor megunja a hiábavaló vesződést velük, az iskola is üldözi őket, majd a társadalom is. Ellenszere ennek viszont van, az ellenszer éppen az, amit Montessori írt másutt és ami pedagógiájának kiindulópontja volt: az abnormisok elválasztása a normálisoktól.

9. Ha Morel elmélete megdönthetetlen tényként állana előttünk, tehát, hogy a degeneráció az utódokban folyton nő, akkor legcélszerűbb eljárásnak látszana — az emberiség érdekében is — ezeket szaporodásra alkalmatlanokká tenni. Az eset nem olyan borzalmas, mint amilyennek leírják, hiszen tudjuk jól, hogy nem minden betegség öröklődik.

10. Nem mernénk azt állítani, hogy ma mindenki vagy csak a tudomány részvéttel nézi a betörőt. Hiszen a tudományok egyik ága a büntetőjog el is ítéli, az ítélet mértékét is kimondja. Hogy a betörő a szociális okok egy áldozata, e nézetnek vannak ugyan követői, de e felfogás nem általános és a gyakorlat is ellentétben áll. Többek között akkor a büntetőintézeteket kórházakká kellene átalakítani. Ami pedig a felelősségérzés kérdését illeti, mondhatjuk, hogy ha valaki bennünket meglop, azzal szemben felelősséget nem nagyon érzünk.

11. A betegek és degeneráltak nem lehetnek oly sokan, hogy ebből az emberiség kiveszésére kellene gondolnunk, mint ahogyan azt Montessori teszi.

12. Naturalizmusa már az eddig elmondottakból is követke-

zik. A kolostori életnek egy igen lényeges jegyét abban látja, hogy a városok szélén vagy azoktól igen távol állanak a kolostorok.

13. Az ifjúság megmentése az erkölcsi fertőtől egy igen fontos, nemes feladat. E munkában mindenkinek részt kell vennie. Az olyan anyáról, aki gyermeke erkölcsi romlásának szemlélője, elmondhatjuk Mme Hericourttal és Montessorival, hogy nem érdemli meg az anya nevet. Legyen minden anya olyan értelemben Veturia, amint azt Montessori írja.

14. Ír a természetes testi gyógyulás módjairól, ezt egy hasonlatnak használja fel a lelki gyógyulásra. A lelki „természetes gyógy mód” részletes kifejtésére is szükség volna, ez az erkölcsi nevelés szempontjából egy igen lényeges probléma. Mint orvos megáll a testinél és mint pszichológusnak meg kellett volna u. ezt magyaráznia a léleknel is.

Az azonban mindezek mellett is kétségtelen, hogy ezen igen általános szempontok is jól megvilágítottak egy-egy kérdést. Az abnormisokból való kiindulás alapgondolata, mint rendszerének egy igen fontos pontja már itt megvan. Ennek kétségtelen előnye van, viszont éppen lélektani szempontból hátrány is. Az abnormisok u. is lelki tekintetben különböznek a normálisoktól. Az abnormisok disperz személyiségek, lelki világuk kaotikus; a normálisok nem disperz személyiségek, rendezett lelki világgal. Ezzel kapcsolatban „A kérdés a következő: a célszerűen fejlődő gyógypedagógia és gyógyítva nevelés eredményei mi módon érvényesülhetnek a normál-pedagógia elméleti és gyakorlati fejlődésében? A gyógypedagógiának az a törekvése, hogy a fogyatékos gyermekekről a gyógyító nevelés számára célszerű diagnózist készítsen, a normálisok nevelésével foglalkozó szakemberek figyelmét sem kerülheti el, mert a nevelés és oktatás nemcsak meglevő képességeknek normális úton való továbbfejlesztése, hanem még a normálisoknál is a felmerülő hibák és rendellenességek javításával is foglalkozni kell. A testi és elmetani tanulmányozások megfelelő eredményeiből veszünk tudomást arról, hogy mely hibák, rendellenességek és fogyatékoságok függnek össze a szervezet nem normális vagy beteges állapotával és mely hibák és rendellenességek azok, amelyek egészséges és normális egyének testi és lelki életében is találhatók. Ezek azonban vagy rossz szokásból vagy pedig fejlődési lehetőségek hiányából erednek. Ha a normál-pedagógia és a normális gyermekkel foglalkozó pedagógusok a gyógypedagógiának ezekről a ma már kiválónak mondható eredményeiről tudomást szereznek, igen sok oly esetet lesznek képesek a normális iskola keretében feldolgozni, akikre ma még a fogyatékoság jelzőjét mondják ki, a gyógypedagógia pedig, mint normálisokat saját iskolájába nem fogadja be.”<sup>131</sup>

„Senki sem vitathatja el azt a tényt, hogy a nevelésnek és oktatásnak a legnehezebb területe az u. n. gyógypedagógia szá-

mos oly értéket kénytelen a maga nehéz helyzetében produkálni, amely nemcsak a fogyatékosok gyógyítónevelésének eredményeit emeli, hanem amelyre a normális gyermekek nevelésében és oktatásában is igen nagy szükség lehet.<sup>132</sup> A gyógypedagógia ad tehát értékes elveket, melyeket azonban minden további nélkül a normálisokra alkalmazni nem lehet.

## 2. Az erkölcsi érzék nevelése.<sup>133</sup>

Montessori szerint az erkölcsi nevelésnek — ha nem akarja a gyermeket a csalódások és téves fogalmak vagy a sötétség útjára vezetni — az érzelmekre kell épülnie. Az értelem számára sok tárgyat találunk készen, így a színeket, formákat stb., azonban a lélek számára csak mi magunk vagyunk. Belőlünk kell táplálkoznia a tiszta gyermeki léleknek. Kell, hogy a gyermekek szívüket ránkirányítsák. Amint figyelmüket a magukválasztotta érzéki dologra irányítják, úgy az irántunk való szeretet segítségével kell az ő belső lelki életüket megvilágítani.

Ha a gyermek éreklődésétől vezetve a színdobozokat elővenni és azzal foglalkozni akar, akkor e tárgyak a foglalkozásban passzív szerepet játszanak. Épígy nekünk is passzív tárgyaknak kell lennünk, ha a gyermek szívével felénk fordul és a mi lelkünkől táplálékot kér. Nem szabad tehát egoizmusból a gyermek érdeklődésének ellentmondani, hanem minden lelki erőnkkel azon kell lennünk, hogy megvilágítsunk neki dolgokat, amelyeket az ő élethez nem szokott lelke még nélkülöz. Nem szabad nekünk őt nevéen hívni és gvengedségüket felajánlani, felszólítani, hogy legyen segítségünkre, hanem épígy mint az érzékszervek gyakorlására szolgáló sokféle anyag, amint ott fekszik, várnunk kell. Engedjük éreztetni, hogy mi gazdag lelki anyagunkkal rendelkezésükre állunk. A mi készenlétünknek a gyermek számára époly tökéletesnek, egésznek és behatónak kell lennie, mint azon eszközöknek, amelyek a gyermek értelmi életét minden érintéscél fejlesztik. Sohase utasítsuk vissza szeretetből fakadó megnyilvánulásait, még akkor sem, ha nem vagyunk jókedvűek, hanem gyengéd érzéssel és teljes odaadással fogadjuk el azt. Mi az ő szeretetének tárgyai vagyunk. A legtökéletesebb tanítónők és anyák azok lesznek, akik a tanítási anyagot erkölcsi gazdagsággal is megtöltik és mindenre, még a legkisebb dolgokkal kapcsolatban is passzívak.

Kérdezhetnők azt, hogy a tanító mit csináljon, hogy a gyermek szeresse? Ha a gyermek a szívüket nem látná, akkor vak lenne és senki sem tudná megadni látását. Épígy, ha a gyermek nem érezne, senki sem tudná megadni a képességet, hogy érezzen. Kétségtelen, hogy a gyermek születésekor nemcsak a testet hozza magával, hanem a szeretetet is. Mert aki lát egy tárgyat, az tud látni, aki az anyát szereti vagy aki a gyerme-

két szereti, az szeret. Ez a szeretet megvan már az állatvilágban is. Montessori a pókot említi, az oly pókot, amely a másik pók által a saját zsákjába helyezett petékből származó állatokat védi. Azt mondja erre, hogy már a pók képes az anyai szeretetre. A gyermek tehát, aki az anyját szereti és akit az anya szeret, annak egy belső érzéke van, melynek segítségével ő szeretni tud. El fog jönni a nap, amikor a gyermek a sok értelmi tárgy között tudomást szerez a mi lelkiünkről is és szelíden átadja magát a szeretetnek és ez egy újjászületés lesz számára. Lehetetlen, hogy az a nap és pillanat ne jöjjön el. A gyermeknél egy nemes szeretetet fejlesztünk ki. Odanyújtottuk neki az értelem fejlesztésére szolgáló eszközöket anélkül, hogy mi a jelenlétünket vele éreztettük volna. Ennek dacára mindig jelen voltunk és készek arra, hogy segítsünk neki. Megadtuk a dolgok neveit, aztán visszavonultunk, megadtuk az abc. hangjait, a számolás titkait, ezeket a dolgokkal viszonyba állítottuk, de csak azokra vonatkoztattuk, amelyek számára hasznosak és amelyek személyiségiünket kikapcsolják. Ha a gyermeknek az a kívánsága van, hogy válasszon, bennünk akadályra nem talál, de akkor sem, ha valamely gyakorlattól írtózik. Távolítsunk el mindent, ami munkáját zavarná, vigyázzunk úgy rá, mint ahogy egy anya vigyáz gyermeke álmára. A gyermek bennünket fáradhatatlannak tart, ha valamire szüksége van, mintha a mi feladatunk lenne, hogy mellette álljunk és mindig készenlétben legyünk. Így el fog jönni az a nap, amikor lelkével hozzánk kapcsolódik.

Ennek meglátása nem új a nevelési irodalomban. Montessori idejében mások is erősen hangsúlyozták, hogy<sup>134</sup> „ki kell fejleszteni tanító és tanítvány között azt a meghitt, szeretetteljes viszonyt, mely az állandó erkölcsi hatásnak egyetlen biztos eszöke.”

A gyermek ettől kezdve hangunkat nemcsak füleivel fogja fel. Hogy engedelmeskedni tudjon és hogy felemelkedéséről mesélni tudjon, örömét meg kell velünk osztania. A gyermek úgy fog érdeklődni, mint ahogyan mi érdeklődünk az ő munkája iránt. Tanúi lehetünk egy bájos jelenetnek. amint a 4—5 éves gyermekek a gőzölő tányér felett felemelt kanállal kezükben ülve maradnak és nem éreznek többé éhséget, mert ők egy kicsinynek az erőlködését nézik, amint az szalvétáját megkísérli felhúzni. Amint ez sikerül a kicsinynek, a nézők büszkéek és megkönnyebbültek lesznek.

Hogy korunk miért nem bánik a gyermekkel helyesen, annak az az oka, hogy nem látjuk a gyermek lelkének problémáit, kis lénye ismeretlen előttünk és ezért nem is tudunk megfelelően vele bánni.<sup>135</sup> Ebből következik, hogy első és legfontosabb teendő megismerni a gyermek lelki életét. E lelki életet pedig irányítanunk kell. Az irányításhoz elvek szükségesek. Ezek azonban nem lehetnek „kicirkalmozott” nevelési elvek, hanem csakis a gyer-



mekből származók. Milyen viszonyban van a gyermek a neveléssel? A helyzet az, hogy a gyermek egyéniségét, sajnos teljesen elnyeli a nevelői beavatkozás. A nevelés fogalmát a gyermekkel tévesztik össze. Montessori hangsúlyozza, hogy nem akar filozófiai fejtegetésekbe bocsátkozni, de a nevelésen általában bánásmódot ért.

Mi felnőttek nagyon sokszor akadályai vagyunk a gyermekek szabad megnyilatkozásainak. Legtöbbször nem az a baj, hogy mi erőszakosan lépünk fel a gyermekekkel szemben, hanem inkább az, hogy túlságos jóakarattal mindent megteszünk nekik és helyettük.

Ha a gyermek szempontjából nézzük a dolgot, akkor azt kérdezhetjük, hogy mit akar a gyermek tőlünk? Semmi mást, mint azt, hogy engedjük őt cselekedni, ne gátoljuk, ne akadályozzuk cselekvésében. Mi pedig éppen úgy járunk el, hogy<sup>138</sup> „csupa jóakarathból helyette dolgozunk, mosdatjuk, öltöztetjük, felültetjük, etetjük, magas, ketrecszerű ágyba zárjuk, csakhogy baja ne essék. Sőt később is annyira ügyefogyottnak tartjuk, hogy a szellemi táplálékot is megrágjuk helyette. Az iskolában szigorúan padhoz kötjük, s igyekszünk kiölni belőle a hibákat és letörni akaratát, csakhogy jó legyen. És erre azt mondjuk, hogy nevelünk.”

Hangsúlyozza, hogy a „gyermekért mindent megtenni, nem jelenti azt, hogy a gyermek helyett tegyünk meg mindent.”<sup>137</sup> Mivel pedig mindent megteszünk helyette, teremtőjének véljük magunkat. Azt képzeljük, hogy mi teremtyük meg szellemi életét, sőt érzelmi világát is. Hiú ábránd, amely egyenesen ellentmond az életről szóló ismereteknek és tapasztalatoknak, mert életet nem teremthetünk, csupán csak segítségére lehetünk kibontakozásában. Az életnek pedig nem akkor vagyunk segítségére, ha elnyomjuk a gyermek megnyilvánulásait, hanem akkor, ha könnyítünk kifejlődésén és megoltalmazzuk a fenyegető veszélyektől. Mert Istené a teremtés, a gondozás és a fenntartás, az emberé a megértés és a szeretet. Ezért kell elhárítanunk a gyermek útjából a fejlődés elé gördülő akadályokat, s ezért kell tekintettel lennünk szükségleteire, és biztosítanunk szellemi élete természetes (spontán) kibontakozását. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy most már kevésbbé kell róla gondoskodnunk, hanem azt, hogy észszerűbben és egy magasabb szempontból nézve kell vele bánnunk. Vagyis arra kell törekednünk, hogy a gyermek mindent, amire képes, tényleg önállóan el is végezhesen. Tehát nem öltöztetnünk kell őt, hanem megtanítani öltözködni, nem mosdatni, hanem megtanítani mosakodni, nem etetni, hanem megtanítani enni stb. És így alighogy megnyitjuk előtte az önálló cselekvés lehetőségeit, bámulatos kitartással lát munkához és fáradozik ügyesedésén. Csakhogy azok a tárgyak, amelyek rendes körülmények között környezik, oly nagyok és nehezek, hogy okvetlen akadályozói

tevékenységének. Amikor tehát engedjük, hogy a felnőtt helyett cselekedjék, okvetlenül szükséges környezetét könnyű, de szolid eszközökkel felszerelni. Így válnak az alacsony fogasok, asztalok és székek, a helyes kis mosdók, az alacsony fekvőhelyek, a kicsi és könnyen elmozdítható szőnyegek, az egyszerű ruhácskák, a poharak és tányérok, az apró vázák, melyekbe virágot tesz, s egyéb apró használati tárgyak észszerű és fegyelmezett megnyilatkozásának első eszközévé. Mindezek alapján tehát két tényezőnek kell a gyermekkel szemben megváltoznia: a felnőtt viselkedésének és a környezet berendezésének.

A gyermek lelkét kell kutatni, vizsgálat tárgyává tenni. Lehet, hogy ez elméletben könnyű dolognak látszik, a gyakorlatban azonban semmi esetre sem az. Nehéz a gyakorlatban azért, mert: a gyermek lelke, akár csak a kis alvó rügy, titokzatosan magába zárja kincseit, s ezért a nevelés a szó legnemesebb értelmében mindig csak utópia, el nem ért eszmény fog maradni.<sup>138</sup>

Ebből következik, hogy meg kell oldani a lélek rejtélyét. Ez nem olyan egyszerű dolog; Montessori azt mondja, hogy<sup>139</sup> „a gyermeklélektan még ma is ismeretlen területeken mozog, mert csak nagyritkán tudott egy-egy egyszerű s gyermekszerető ember megcsillanó felismerésének tűnő világánál mélyebben belepillantani a gyermek lelkébe.” A gyermeklélektanról ezt állítani túlzás. Éppen korunkban áll a gyermek a kutatás középpontjában. E kutató és fölvilágosító munkában Montessorinak is igen nagy szerepe volt. A gyermeklélektan irodalmának áttekintése is meggyőzhet bennünket Montessori állításának túlzásáról. A legaprólékosabb megfigyelésektől kezdve, azok rendszeres feldolgozásáig terjedő út mutatja azt, hogy a gyermeklélektan nem egészen ismeretlen területen mozog. Ezzel közelről sem állíthatjuk azt, hogy a gyermeklélektan összes problémái vagy azoknak igen nagy része megoldódott volna. Ez volna a másik szélsőséges állítás, mert a gyermeklélektannak ma is meg vannak a megoldásra váró kérdései. Claparède írja hogy: „a gyermeklélektan sokkal fiatalabb tudomány, semhogy minden kétséget kizáró törvényei lehetnének.”<sup>140</sup> Problémáinak sokaságára, történetére stb. jól rávilágít W. Stern<sup>141</sup> is. Montessori szerint Preyer és mások kutatásai is csak nagyon kevés gyermekre terjedtek ki. Wundt és Montessori egy irányt képviselnek e szempontból és „még nincs a gyermek beható tanulmányozása alapján felépített gyermekpszichológia.”<sup>142</sup> Montessori és Wundt szerint a kísérleti pszichológia módszerei egyetlen egyre vezethetők vissza: megfigyelni és a megfigyeléseket feljegyezni.

Azonban a gyermeklélektannak mint tudománynak megvan a maga tudományos rendszere. A rendszer filozófiai fogalmából is következik az, hogy az nem lehet zárt; kell hogy újabb ismeretek ahhoz mindig hozzákapcsolhatók legyenek. Így a gyermek-

lélektan rendszere sem lehet zárt. Annyi azonban kétségtelen, hogy nem oly ismeretlen területeken mozog, mint Montessori állítja.

Montessori Pestalozzit tartja olyannak, mint akinek sikerült a gyermeki lélekbe belepillantani és ott igen sok dolgot felfedezni. A lélek rejtélyét Pestalozzinak sikerült megoldania. Az ő iskolájában a fáradtság ismeretlen fogalom, másutt az iskolák réme, másutt a gyermekek lehangoltan végzik munkájukat, nála vidámak. Idézi is Pestalozzit.<sup>143</sup> „Minél behatóbban igyekeztem a természet útjait kifürkészni, annál jobban meggyőződtem óriási erejéről, s annál inkább tapasztaltam, hogy a gyermek magától is képes a természet útjait követni.“ „Milyen elbizakodott voltam, mikor azt hittem, hogy én nekem kell irányítani a gépezetet, amely pedig megindítva magától is megy.“ A természet útjainak követése az, amely a naturalizmusra jellemző. A naturalizmusra gyökere azonban nem Pestalozzi. A Locke és Rousseau naturalizmusa az, amely a naturalizmus tiszta, de szélső álláspontját adja. „Rousseau hívta fel először a figyelmet az érzékek nevelésére, de ő csak ajánlotta ezek gyakorlását s megmaradt elméleténél.“<sup>144</sup> Miért éppen Pestalozzihoz megy a naturalizmusért Montessori? Talán azért, mert a kisdednevelésnek határozottabb körvonalai lelhetők fel Pestalozzi<sup>145</sup> rendszerében, mint az előzőknél.

Pestalozzi nagyságát abban látja, hogy ő belátott a gyermek lelkébe, „s meglátta hogy önerejéből cselekedve olyan óriási léptekkel halad előre, hogy a felnőttek erőfeszítései szinte eltörpülnek mellette.“<sup>146</sup> Pestalozzi eljárásából egyszersmind azt is lehet látni, hogy ő a nevelést „a gyermek szemszögéből nézte.“ Ez az amit Mester<sup>147</sup> lélektani elve néven említ, összefoglalva benne a tanító önismeretét és a gyermekismeretet. Lélektanának alap tétele: „Az ember értelmes életközpontját nem ismerjük,<sup>148</sup> csak a kerületeit: a különböző érzékszervek tevékenységét és a kifejező mozgásokat, melyek az értelem központját összekötik a külvilággal. Hogy mi történik addig, míg az érzéki benyomások az agyhoz és onnan a kifejező szervekhez érnek, arról nincsen tudomásunk, s ennél fogva a nevelő nem tehet mást, minthogy tökéletesíti a kerületi szerveket, bízva abban, hogy ezekkel együtt jár a központ tökélesedése is. Ez a tökéletesedés a lelki élet rendeződése, amely a figyelem polarizációja, vagyis a tudatjelenségek sarkítása következtében megy végbe. A gyermek tevékenységét nem a kíváncsiság vezeti, mert a Montessori-házakban gyakran látni munkájukban elmélyedt tanulókat, akik ugyanazt a gyakorlatot foglalkozásukban teljesen elmerülve számtalanszor ismétlik s amikor önként abbahagyják, úgy érzik magukat, mintha valami üdítő álomból ébredtek volna fel. Ezt a jelenséget nevezi Montessori a figyelem polarizációjának.“

A figyelemről a következőket írja:<sup>149</sup> a gyermek a cselekedeteit megfelelő környezet mellett husszor-negyvenszer, sőt van olyan, aki kétszázszor is ismétli. Tehát a gyermek képes az elmélyedt munkára.<sup>150</sup> Ezen ismételésre a gyermeket egy belső erő, belső éhség készíti. A belső éhség kielégítése után tudata a tárgyra irányul és ezzel értelmét gyakorolja. Ha pl. blokkból lapokat tép ki és vissza akarja azokat helyezni, akkor problémát lát ebben és ezt megoldja. A gyermek így tanul. A tanulás nála voltaképpen az érzékek gimnasztikája. Kizárólagosan érzékfejlesztéssel folyik a tanulás. A különböző érzékeket el kell egymástól szigetelni, sőt még a módosulások is széjjelválasztandók. A tanuláshoz hozzájárul a szavak asszociációja, mert minden színhez pl. a szavát kell asszociálni. Ha Montessori intézetében egy gyermek mindent megtanult, akkor az eredmény az, hogy látja a színeket, mértékeket, formákat, síma és érdes felületeket, betűket stb. Nem beszélve most arról, hogy ez koraérettség, korai tanítás a Casa dei Bambini kicsinyeinek, vizsgáljuk meg magát a tanulás lélektanát rendszerében. A „mi nyelvhasználatunk szerint „tanuláson“ azt a folyamatot kell érteni, amikor a növendék valamely ismeretanyagot (készséget, ügyességet) sajátít el vagy végül, mikor a növendék szellemiségének u. n. „alaki“ gyarapodásáról van szó.“<sup>151</sup> Mindenekelőtt megállapíthatjuk azt, hogy ily értelemben vett tanulásról beszélhetünk Montessori rendszerében a kisdedeknél. A tanulás lelki folyamatának lényege az asszociáció. Az asszociáció pedig úgy történik, hogy az érzéki ingerrel a szót, a nevet kell összekapcsolni. Ez összekapcsolás elősegítésére szolgál tehát a tanítás. A tanítás nem azonos a beavatással, ez utóbbi alatt az eszközök használatának bemutatását kell érteni.<sup>152</sup> A tanítás célja a gyermek fogalmait névadással pontosabbá tenni. Nála a tanítást jellemzi,<sup>153</sup> hogy rövid, egyszerű és tárgyilagos. Fokozatai a következők: 1. Névadás 2. annak megállapítása, hogy a gyermek felfogta-e a neveket, 3. megtanulta-e a gyermek a neveket.

„Valahányszor a gyermek egy-egy gyakorlat alapján már meg tudja különböztetni a tárgyak bármelyik más tulajdonságát, a vezetőnő megtanítja a megfelelő elnevezésekre is. Ha pl. a gyermek sokszor felépítette már a zöld kockákból a tornyot, akkor egy alkalmas pillanatban a vezetőnő hozzálép, kiválasztja a legnagyobb, illetőleg a legkisebb kockát és egyenként rájuk mutatva mondja: ez kicsiny, ez nagy, többször nyomatékosan és értelmesen ejtve a két ellentétes szót. „Ez nagy“ mondja lassan, aztán egy kis szünetet tart, majd, hogy meggyőződjék arról, hogy megértette-e a gyermek a dolgot, azt mondja neki: „add ide a nagyot, a kicsit, a nagyot, a kicsit,“ — és ismét egy kis szünetet tart, végül az egyik kockára mutatva megkérdi „ez milyen“?

Ha a gyermek megértette, helyesen is felel a kérdésre. Ez

esetben a vezetőnőnek csak arra kell törekednie, hogy a gyermek tisztán és értelmesen ejtse ki a szavakat, újra és újra kérdezve és biztatva: „Ez milyen?“ „Nagy.“ „Milyen?“ „Nagy.“ Mondd csak hangosan és szépen: „Milven?“ „Nagy.“

Az asszociáció tehát ily módon jön létre. Ez az asszociáció fiziológiai. Itt is látszik, mint másutt is lélektanában az, hogy a fiziológiai lélektan híve, ami különben orvos voltával is összefüggésbe hozható. A fiziológiai lélektan pedig ma már túlhaladott álláspont. Kizárólagosan fiziológiai kapcsolatokkal a lelki jelenség-tényei meg nem magyarázhatók. Montessori szerint az érzékfejlesztő gyakorlatok megoldása asszociációval történik. A súly helye pl. és annak neve elválaszthatatlanok. Mi történik ezzel szemben a valóságban? A gyermek előtt itt egy feladat áll: minden súly a helyére teendő. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha a gyermek tudja a súly helyét. Ezt találgatással állapítja meg. A lényeg itt egy megoldási vázlat elővételezése. A folyamat vége Montessori szerint: megértés. A valóság az, hogy a gyermek a súlyokat helyére tudja majd rakni, csak hogy a megoldásra másként jött rá, mint azt Montessori gondolja.

Hogy az ember szomjúságát csillapítsa, nem elég a vizet csak nézni; épígy hogy a gyermek lelki éhségét csillapítsuk, nem elég, ha a tárgyakat csak nézi, azokat kezelnie is kell és uralkodnia kell rajta. Ez a tény szerinte a nevelés egyetlen titka. A külső tárgy egy beszélő színpad, amelyen a szellem az ő gyakorlatait végzi, s ily gyakorlatok a cselekvés céljai. A hengereknek nem az a célja, hogy a gyermek a különböző mértékeket megtanulja, a síkmértani formáknak sem az, hogy a formákat megtanulja, hanem az, hogy a gyermek az ő munkásságát azon gyakorolja. Igaz azonban az is, hogy így szükségszerűen ismereteket is szerz.

A pszichológusok eddig azon a nézetben voltak, hogy a figyelem állhatatlansága jellemző a 3—4 éves gyermekre. Eszerint a gyermeket minden dolog vonzza, ezért egyiktől a másikig siet, anélkül, hogy valamelyiknél is időzne. Ezért nehéz a gyermek figyelmét lebilincselni. Montessori hivatkozik W. Jamesre, ki szerint:<sup>154</sup> „Bei allen Kindern begegnen wir jener äussersten Unbeständigkeit der Aufmerksamkeit, die den ersten Unterricht so sehr erschwert... Infolge des die Dinge widerspiegelnden passiven Charakters der Aufmerksamkeit scheint das Kind weniger sich selbst, als irgend einem Gegenstand anzugehören, der zufällig seine Aufmerksamkeit auf sich zieht; und das ist es, was der Unterrichtende vor allem zu überwinden suchen muss.“ „Die Fähigkeit eine umherschweifende, sich leicht zerstreuernde Aufmerksamkeit fortgesetzt zurückzurufen, ist wirklich die Wurzel der Urteilkraft, des Charakters und des Willens: und die Erziehung, der es gelänge, diese Fähigkeit zu erhöhen, wäre die einzig wahre Erziehung.“

Hogy az ember a figyelmet megtarthassa, ahhoz külső se-



gítség kell. A gyermekek figyelmét nem a tanítónak kell fenntartania, hanem a külső tárgynak, amint kísérletei mutatják. Amint a csecsemő szájmozgása a szopásnál tudatlan, épúgy az az első szellemi megnyilvánulás is. A gyermek számára az első inger az anyatej, ekkor szopás közben látjuk az első intenzív figyelemre koncentrált arcocskát.

A figyelem lényege a megfelelő szervek alkalmazkodóképessége. Így a fiziológiai és pszichológiai elemek széjjel nem választhatók. Montessori fiziológiai figyelem-fogalmában az én nem játszik szerepet, hiszen csak az érzékszerveknek kell alkalmazkodnia. Ezzel szemben áll az, hogy a figyelem az alanynak, az énnek tevékenysége is. „Nem tudattartalmam figyel, hanem én figyelek, én fordulok bizonyos tartalom felé, én érzem magamat tevékenynek (feszültnek). Az én különböző erősséggel irányulhat az egyes tartalmakra s teheti azokat világossá. Ilyen értelemben szólunk a figyelem különböző fokáról.”<sup>155</sup> Lehet-e Montessori értelmezése szerint beszélni a figyelem intenzitásáról? Ha lehet is, az csak egyféle lehet éspedig a szervek alkalmazkodásának különböző foka az, ami megfelel ennek. Így a figyelem koncentrálása is (pl. egy játékra) voltaképpen az energia gyakorlásában és az emberi természet berendezkedésében — amely távol ésszerű célt akar megvalósítani — találja magyarázatát. Amikor a gyermek játékát egyszer bevégezte és az sikerült, örül neki és ez az öröm újabb tevékenységre sarkallja. Az ismétlésnek ez a lelki magyarázata.

A figyelem megkívánja a szellemi centrumok előkészítését. A vadász lesi a vadat, mert tudja, hogy annak jönni kell. A belső „történés” a figyelem segítőtársa. Ennek nagy pszichológiai, filozófiai és pedagógiai értéke van. A tanító egész művészete abból áll, hogy úgy készítse elő a gyermek figyelmét, hogy a megtanulandót az várja. Evvel megnyeri magának segítőtársul a belső erőket, amelyek a figyelem kapuját kinyitják, ha az ember azon kopogtat. És mivel az ismeretlen, vagy az értelem számára hozzáférhetetlen dolog az érdeklődést nem kelti fel, azért a tanítói művészet alapjai az ismertről az ismeretlenre, könnyűről a nehézre való lassú haladás elvei voltak. A már ismert föl-kelti a várakozást és kinyitja az ismeretlennek az ajtót. A meglévő kinyitja a további elmélyedés kapuját, új utakat és a figyelmet a várakozás állapotába helyezi.

A kisgyermeken tett megfigyelések Montessori szerint arra a kétségtelen megállapításra vezetnek, hogy a figyelemnek nyilvánvalóan belső erő az eredete. Ha egy szellemi erő a gyermeket lelkesíti, akkor lép fel a szabadság pedagógiai problémája. Az új pedagógia alapjai ezek szerint: a gyermeki léleknek a külső tárgyakkal, az ő belső szükségletének megfelelő élelmet adni és megtanulni a fejlődés szabadságát a legtökéletesebb módon tisztelni.

Ha a gyermek a gyakorlatokat végzi, akkor szerzi első, rendszeres ismereteit és ez az ismeret megmarad benne és egy szellemi érdeklődés első csíráját alkotja, ezzel pedig a gyermeknél egy fejlődési fok kezdődik, amely hasonló a figyelem azon mechanizmusához, amely a mai pedagógusok szerint a tanulás alapja. Így bizonyos szempontból nézve a kérdést, átmenet látható a könnyűről a nehézre. Így az ismertről az ismeretlenre való haladás nem tárgyról-tárgyra történik, mint ahogy azt a tanító tudná végezni, aki az ismereteket nem engedi egy középpontból kifejlődni, hanem azokat mintegy láncszemeket, sorakoztatja; a szellemnek szabad ide-oda kalandoznia, csak a tanító vezessen. Így az ismeretes dolog a gyermekben mint egy összefüggő rendszer marad meg. Ezt a gyermek maga építi fel, cselekvéssel egy sor pszichés eljárással segítségével. Ezek a belső fejlődésnek egy szellemi növekedését adják. Hogy ilyen haladás tényleg legyen, ahhoz szükséges, hogy megfelelő anyagot nyújtsunk.

A gyermek lelkében egy belső rend fog beállani, ami a gyakorlatok szabad választásának következménye. A szabad fejlődést kell tehát lehetővé tenni. A tanítónő így a jelenségek vezetője lesz, de ne akarja a gyermek figyelmét magára, vagy magáról leirányítani. Művészete abból álljon: a természetes jelenségeket megérteni és nem zavarni.

Montessori válaszol a „szakértők” kifogásaira. Azt mondják, hogy a gyermeket „arra kell szoktatni”, hogy mindenre figyeljen, a nem vonzó dolgokra is, mert az élet is így akarátfejlesztést követel. Végtelen tévedés, — írja, — akkor adni táplálékot a gyermeknek, amikor neki már nem is kell. Ugyanezt teszik azok, akik azt kívánják, hogy a gyermek arra figyeljen, ami nem tetszik neki, hogy hozzászokjon az élethez. Az ily lelki táplálék megemészthetetlen és megmérgezi a szervezetet.

Az az ember, aki gyermekkorában szabadság nélkül neveltetett fel, felnőtt korában azt tekinti szabadságnak, ha mértéktelelenül ehet, ihat. A szabadon nevelt gyermek egészen másként van. Szellemileg kiegyensúlyozott, erős akaratú, a legnehezebb erkölcsi akadályokat legyőzi.

Montessori rendszerének egyik alapgondolata: ne a gyermek forogjon a pedagógiai célok körül, hanem a célok igazodjanak a gyermekhez. Ez a nevelésnek „kopernikusi” fordulata, amely mint Montessori is mondja, Pestalozzától való.

Ferrière mondja, hogy Piaget könyveiből is kitűnik az, hogy<sup>156</sup> „nem a felnőtt és gondolatai a középpont, amely körül a gyermek forog, hanem a gyermeknek kell az érdeklődés középpontjának lennie, hogy a felnőtt megérthesse és sikeresebben nevelhesse”. Hasonlóképp nyilatkozik Kenyeres Elemér is:<sup>157</sup> „Miként Kopernikus, a geocentrikus világnézetet tette, a legújabb nevelési reformok is a tanítási anyag helyett a gyermeket teszik közép-

ponttá, hogy körülötte forogjon tanterv, tananyag és módszer, s ne ő legyen kénytelen alkalmazkodni, akár tud, akár nem, fejlődését, szükségleteit, képességeit számba nem vevő tantervhez és módszerhez. A régi cél eszköz lett.“ Ezért a nevelés ez új irányát pedocentrikus<sup>158</sup> iránynak is szokás nevezni.

Pestalozzi már „felfedezte az aranyat, de nem volt képes kibányászni, hogy a drága kincssel teleszorta volna a világot.“<sup>159</sup> A legnagyobb nevelők sem törekedhetnek egyébre, minthogy megismerjék a gyermeki lelket. A nevelők feladata, legfontosabb ténykedése tehát a gyermek lelki életének kifürkészése volna; vagyis a megfigyelés. Ez a megfigyelés azonban passzív természetű eljárás. Aktivitás nem is kell a nevelő részéről, csak a teljes passzivitás. Ehhez kellő buzgalom, de nem túlbuzgalom szükséges. Itt kapcsolódik be elméletének egy másik, és talán a legvonzóbb pontja: a szabadság kérdése. Montessori maga írja, hogy Tolsztojnak és Rabindranath Tagorenak is ez a nézete. A szabadság elvének részletes kifejtésénél erre még visszatérünk.

Pestalozzi növendékei a munkától felfrissültek, ők lelkük törvényeit követve, természetes úton fejlődtek. E gyermekek egy egész új fajhoz tartoznak. „Minden természeti jelenség-megnyilvánulás bizonyos feltételektől függ. Valamennyi természeti jelenség között pedig a gyermek lelki megnyilvánulásai a legfinomabbak. Ezért a legkönnyebb őket elnyomni, vagy elhomályosítani s azért tűnnek el ők leghamarább a kutatás színteréről.“<sup>160</sup>

Az előzőkből azután következik Montessori módszerének magyarázata:

„Mintegy húsz évvel ezelőtt nékem is sikerült a „Casa dei Bambini“-ben a Pestalozziéhoz hasonló megfigyelések birtokába jutnom, sőt sikerült a jelenségek megnyilvánulásának feltételeit is kifürkészni és annak alapján azt a kedvező környezetet megteremtetem, amelyben a gyermek békésen haladhat fejlődésének természetszabta útján.

A fejlődéshez szükséges környezet kialakítása és az egyéb külvilági tényezők tanulmányozása gondos és körültekintő munkát igényelt, de lépésről-lépésre több fényt derített azokra a fontos tényezőkre, amelyek kedveznek a gyermeki képességek megnyilatkozásának. Így lettek a mi iskoláink a modern pszichológia műhelyei, és mégis könnyen elsajátítható gyakorlati eljárással valósítják meg a gyermeki egyéniség felszabadítását. A mult tévedéseire nem azért mutattunk rá, hogy gáncsoljunk, vagy hogy új ideálokat állítsunk fel, hanem hogy előkészítsük az új nevelés útját. Mert valóban, mi sem bizonyítja ékesszólóbban a mult tévedéseit, mint az új nevelés csodálatos eredményei.“<sup>161</sup>

---

### III. Az erkölcsi nevelés részletkérdései.

#### 1. A környezet.

„Környezeten (milieu) értjük a külvilágot, mely a növendéket körülveszi, vele vonatkozásba kerül s reá hat, tehát nem pusztán a környező társadalmat, hanem a gyermeket körülvevő tárgyakat is, beleértve a természet és az ember alkotásait egyaránt.“

Weszely.<sup>162</sup>

Általában háromféle milieut szokás megkülönböztetni:<sup>163</sup> természeti, kulturális és emberi milieut. Anélkül, hogy részletesebb tárgyalásokba bocsátkoznánk megjegyezhetjük, hogy Montessori-nál a környezet fogalma elsősorban a gyermeket körülvevő tárgyakra vonatkozik. Ily szempontból ír arról áhhoz, hogy a gyermekek tevékenységi ösztönüket kiélhessék, szükséges az, hogy mozgásuknak hely legyen. A környezetnek a gyermek fejlődésére szolgáló tényezőit Weszely két csoportra osztja: az egyik a természeti tényezők csoportja, a másik a társadalmi tényezők csoportja. Montessori csak az elsőt érti alatta. Hogy a környezet ismerete mily fontossággal bír a nevelésben, arra a környezettanulmányok tudnak feleletet adni. „Ha ez a környezet szerencsés, lelkiekben- anyagiakban egészséges és elegendő táplálékot nyújt, akkor a gyermek fejlődése is helyes irányt vesz, s a reá fordított fáradozásnak meg is terem a gyümölcse; de ha a környezet nem kedvező, ha a szellemi szegénységgel még a testi ellátottság elégtelensége is párosul, a nevelő kemény, tudatos küzdelmek árán is csak gyöngé eredményt képes fölmutatni.“<sup>164</sup>

Nevelői szempontból nézve a kérdést, azt kell mondanunk, hogy a nevelő feladata a növendék számára megfelelő környezet alakítása. Mázy is igen fontosnak tartja a „gyermek természeti és kulturális környezetének a szeretet rendjét példázó tervszerű szervezésé“-t<sup>165</sup> „Mivel érzelmei szemléletei kapcsán támadnak, módját kell ejtenünk, hogy természeti és gazdasági, társas, ideális és vallási környezetben a mértékletesség és lelki erősség, az igazságosság, az igazság, szépség és jóság, a hit, remény és szeretet és az istentisztelet érvényesülését szemlélhesse.“

„Természetes, hogy nem tudunk mindig minden bajon segíteni, s igen gyakran vagyunk abban a helyzetben, hogy a környezet nem olyan, aminőnek szeretnők. De azért amit lehet, meg kell

tenni. A jómódú szülő a gyermekszobát úgy rendezheti be, hogy az megfeleljen a mai pedagógia követelményeinek. Világos, egészséges, esztétikus lehet, aránylag kevés költséggel. A gyermek méreteinek megfelelő bútorokkal láthatjuk el. Ahol ez lehetetlen, ott a kisdedóvóba küldjük a gyermeket, amely Montessori elvei szerint már a gyermek nagyságának megfelelő bútorokkal van berendezve, s a gyermek így legalább a nap nagyrészt neki megfelelő berendezésű helyen tölti.<sup>168</sup>

Montessori a 15. római nemzetközi tanfolyamon tartott előadásában<sup>167</sup> is hivatkozik arra, hogy „a gyermek számára testi és lelki aktivitásának megfelelő környezetet kell teremteni. De ez nem lehet a mai iskola, ahova ma a gyermekeket azért küldjük, hogy az otthoni életet lehetőleg kevésbé zavarja, eltöltse azt az időt, amely alatt a gyermekből felnőtt lesz. Ehelyett akár otthon, akár közösen, ha a szülők körülményei megkívánják, olyan körülmények közé kell helyezni a 4—18 éves gyermeket, hogy állandó aktiv munkával, cselekedeteivel, érzéseivel kifejlődjék belőle az egyén és a társadalom tagja.”

Láthatjuk ebből, hogy a környezet mily irányú változtatásáról van szó Montessorinál. Hogy a gyermeket mily irányú munka érdekli és melyiket fogja szívesen végezni, az az öröklött tulajdonságoktól és a környezettől függ.<sup>168</sup> Ő maga megállapítja, hogy szakított a múlt hagyományaival.<sup>169</sup> Miért volt szükséges? Azért, mert a felnőtt mellett a gyermekek oly tulajdonságai fejlődtek ki, amelyek tulajdonképpen környezethibák. Ezeknek nem a gyermek az oka, hanem a környezet. Ezek ugyan is a védekezés vagy a gátlásból származó hibák, mert senki soha nem gondolt arra, hogy a gyermeket megfelelő eszközökkel ellássa. Ilyen tulajdonságok: a figyelmetlenség, a csapongó képzelet, fegyelmezetlenség, türelmetlenség, dühkitörések stb. Védekezésből származik az önzés, hazugság, kapzsiság, félelem stb. Nem hinnénk, hogy e tulajdonságok kizárólag a környezetre vezethetők vissza. Így a figyelmetlenség pl., amelyről többször is ír, nem lehet kizárólag környezethiba. Montessori sokat foglalkozott a gyengeelméjűek nevelésének kérdésével. Azok figyelme tényleg ingadozó, vajjon a környezet oka ennek is? De ha nem megünnk oly messzire, akkor is megállapíthatjuk, hogy a figyelem felkeltésének sikere a növendékektől és a tanítótól függ. Az előbbinek, de az utóbbinak is belső lelki adottságától. A többi felsorolt gyermekhibákról is azt állítani, hogy azok környezethibák, túlzás. Hiszen, ha mindent megadunk a környezetben, ami csak szükséges, még akkor is előfordulnak ezek. Előfordultak a Montessori által nevelt gyermekeknél is. „Ezzel szemben a gyermek szép és magasztos tulajdonságai, mint háború idején elásott kincsek, elrejtöztek a felnőttek szemei elől, s ezért nem is lehetett másként, mint hogy a felnőttek hibás véleményt alkottak maguknak a gyermekről. A nevelés legelső gyakorlati problémája



tehát: megfelelő környezet berendezése; olyan környezetet kell teremteni, amely a gyermek fejlődése elé nem gördít akadályokat. Ezzel aztán egyszerre el is tűnnek mindazok a tulajdonságok, amelyek ellen eddig hasztalan küzdöttek a nevelők, s fel-táruhnak a gyermeki lélek mélységei.<sup>170</sup> „De a jó környezetre azért is szükség van, hogy a személyiség kifejlődhessen. Mivel pedig a fejlődés magától végbemenő folyamat, melynek útját a természet jelöli ki, nem tehetünk egyebet, mint azt, bőséges alkalmat adunk és kedvező környezetet teremtünk a gyermeknek a fejlődésre.”<sup>171</sup> A jó környezetben minden egyén megtalálja azt, amire szüksége van. A gyermeknek meg kell adni azt, hogy „saját jó hajlamait követhesse és saját életütemében éljen. Csupán ily módon érhető el a teljes kifejlődés, amelyet nemcsak az oktatás, hanem a nyugodt és derűs örömmel telt teljes belső önkielés is meghoz.”<sup>172</sup> Hogy pedig mi a környezetnek létoka, arra azt írja:<sup>173</sup> „Alapvető fontosságú még az is, hogy a gyermekek megválaszthassák cselekvési indítékaikat. Amint nem minden gyermek felel a hatásra ugyanazon időben és nem fog fel ugyanazon a módon, úgy különböznek egyénenként a gyermeki hajlamok is; ennél fogva a tevékenység megválasztása és szabadsága a környezetnek létoka, mégpedig világos létoka.” „A környezetnek és a foglalatosságnak kell a gyermeket jobbá tenni.”<sup>174</sup>

A környezet így igen szoros kapcsolatban van az erkölcsi neveléssel. E kapcsolat abból is következik, hogy ha a gyermekek segítségére akarunk lenni, akkor kell, hogy ha a jó és rossz a környezetben megkülönböztethető legyen. Ott, ahol a két fogalom között zavar uralkodik, ahol a jót az apathiával, a rosszat az aktivitással, a jót a szerencsével, a rosszat a szerencsétlenséggel vagy bajjal összezeserélik, ott nem lehet beszélni erkölcsi öntudatról. Még kevésbbé ott, ahol igazságtalanságok és üldözések napirenden vannak. Akkor a gyermeki öntudat olyan volna, mint egy fölkapart víztömeg.

A megfelelő környezet megalkotása minden nevelés alapja. 1932-ben Herbert Hoover<sup>175</sup> az Egyesült Államok elnöke a Fehér Házban több napos konferenciát tartott a gyermekvédelem érdekében. E konferencia pontjai között a környezet fontosságát hangsúlyozók is szerepelnek.

Amikor Montessori a környezet kérdését vizsgálja, a hagyományos iskolai eljárásból indult ki. Ezt a „megkötöttség, merevség és külső kényszer” jellemzi.<sup>176</sup> A nehéz elmozdíthatatlan padokkal felszerelt iskolai környezetben a mozgékony gyermek mozdulatlanságra van kárhoztatva. Az ily iskolai teremben a tanítás egyetlen szereplője „a padok fölé emelkedő, katedráról beszélő, pálcájával és egyéb fegyelmező eszközeivel csendet parancsoló, a szabad tevékenységet egyedül élvező, a dolgok folyását önkényesen megállapító tanító.” Ezen már régen akartak segíteni. Dewey egyik legfontosabb problémája volt: „Miképpen érhetik el, hogy

az iskola ne csak elszigetelt tanulási hely legyen, hanem az otthonnal és a közvetlen környezettel szoros kapcsolatba jusson? Hogyan távolíthatják el az iskolai életet a gyermek valóságos életétől elkülönítő korlátokat.“<sup>177</sup> Az óvoda helyzete ennél valamivel jobb. Itt nem kell mindig hallgatniok a kisgyermeknek a néhez padokban ülve, hanem néha játszanak is. Igaz, hogy csak azt, amit az óvónő előre kitervelt.

Mindenekelőtt a nevelőnek úgy kell berendeznie a környezetet, hogy a gyermekek olyan dolgokat vigyenek végbe, amelyek az ő testi, értelmi és erkölcsi fejlődésüket mozdítják elő, s hogy amit akarnak, jó alkalom legyen a szellemi előhaladásra.<sup>178</sup> A berendezésnek olyannak kell lenni, mint a nagyoknál, de illenie kell a gyermek erejéhez.<sup>179</sup>

Rendszeréből következik, hogy nincs iskolapad, ahol a gyermeknek mozdulatlanul ülnie kellene és nincs katedra sem, ahonnan a tanító uralkodna. A környezet alakítása úgy történt, hogy először a tantermet alakította át Casa dei Bambinivá, vagyis Kisdedek Házává és azt olyan egyszerű és könnyű használati tárgyakkal szerelte fel, amelyek megfelelnek a kicsinyek testi erejének és nagyságának. Minden egyes gyermekcsoportnak külön kis háza van, megfelelő berendezéssel. Jó, ha munkaszoba, pihenőhely, veranda, stb. is berendezhető. Montessori alacsony asztalokat, székeket, mosdókat, apró tányérokat, poharakat, szőnyeget tett a szobába ügyelvén arra, hogy ezek ne csak kicsinyek, de könnyűek is legyenek úgy, hogy egy 3—4 éves gyermek könnyűszerrel emelgethesse azokat; pl. az asztalt, ha akarja, egymaga vihesse oda, ahová éppen akarja. A székek is könnyűek, díszesek. Kényelmes, fonott, vagy fa karosszékek is vannak. Fehér vászonterítővel takart négyzetalakú egy lábú asztalkák is vannak, amelyeket zöld gallyal, vagy virággal díszítenek. Szükséges a mosdóasztal is, amely alacsony, rajta van a szappan, kefe, és törülköző. Egybefüggő szekrényeik oly magasak, mint a felnőttek asztalai. E szekrények ajtóit mind külön kulccsal lehet bezárni. A szekrény-sor tetején vászonterítő legyen, rajta üvegben élő halak. A falakon a gyermekek által elérhető magasságban kis palatáblák függnék, mellettük kréták és törlok. A táblák fölött pedig családi jeleneteket, gyermekeket, háziállatokat ábrázoló képek.<sup>180</sup> „A gyermeknek pedig a megfelelő környezetet megteremtünk nagyon könnyű. Mindeztől függetlenül még jóval olcsóbban is megoldható így a berendezés kérdése, mint a régi iskolában. „Dewey-nak, a nagy amerikai filozófusnak és pedagógusnak tünt fel először, hogy az iskolák (óvodák) berendezése mennyire nem felel meg annak, amit a gyermek élete megkíván. Mikor 1896-ban a chicagói egyetemmel kapcsolatban munkatársaival 4—10 éves gyermekeket magába fogadó kísérleti iskolát szervezett, elment olyan üzletekbe, ahol iskolai bútorokat árulnak. Olyan asztalokat keresett, melyeken különböző foglalkozásokat végezhetnek a gyermekek. Mikor

nem talált ilyeneket, az egyik kereskedő azt mondta neki: Azt hiszem, nekünk nincsenek olyan bútoraink, amelyek mellett a gyermekek dolgozhatnak, nekünk csak hallgatásra való padjaink vannak. Dewey szerint a kereskedő felelete hű képe és összesűritett története a hagyományos nevelésnek.<sup>181</sup> Ugyanis a kicsiny kis bútorok jóval olcsóbbak, mint a „szabadalmazott” padok, a katedra és egyéb eszközök, amelyek nem is alkalmasak arra, hogy az új nevelés szolgálatában állhassanak. Ha azonban ezekkel a kicsiny és helyes bútorokkal szereljük fel az iskolát, módunkban van a gyermeket úgy irányítani, hogy maga használjon és rendezzen el mindent, hogy maga mosson, törüljön, rakosgasson, fényesítsen; s ezzel egy olyan munkakörbe avatjuk be, amely kiváltképpen megfelel neki. A gyermekek pedig nemcsak hogy valóban mosogatnak és tisztogatnak, hanem mindezt óriási örömmel teszik és rövid idő alatt olyan ügyességre tesznek szert, hogy mindenkit bámulatba ejtenek ügyességük és intelligenciájuk csodálatos megnyilatkozásával. „A tudományos pedagógia hiába fáradozik az új nemzedéket megjavítani, ha nem sikerül neki befolyásolni azt a környezetet is, amelyben az új nemzedék felnő. A gyermekotthonok pedig módot nyújtanak a környezet átforgalmazására s a tudományos pedagógia alapelveinek gyakorlati keresztültelére.”<sup>182</sup>

Montessori igyekszik a gyermekkel minden apró munkát elvégeztetni. Ezért aztán végtelen boldognak érzik magukat a gyermekek s vidáman és kifogástalanul végzik teendőiket. Sőt, mi több: ügyesednek, tökéletesednek és megtanulnak óvatosan mozogni, szépen enni, rendesen kezét mosni, ügyesen öltözködni, a tárgyakat halkán letenni úgy, hogy mindazok az eszközök, melyeket rendesen féltetni szoktunk a gyermek kezétől, mert törékenyek és kényesek, épségben maradnak annak ellenére, hogy használták őket.

A gyermek aktivitásából következik, hogy nem a tanítónak kell az eszközöket kiosztani, hanem a gyermeknek kell kiválasztania azokat és úgy kell velük foglalkoznia, amint éppen alkotó szelleme parancsolja. A tanítónak tehát nem kell az ismeretet a gyermek fejébe vernie, hanem a gyermek segítőtársának kell lennie és el kell vezetnie azon eszközökhöz, amelyekre mindenkori fejlődése fokán szüksége van. A tanító feladata tehát, hogy a gyermek környezetét a megfelelő eszközökkel berendezze és a gyermeknek a cselekvési szabadságot megadja.

A nevelés nagy kérdése az, hogy miképpen tartsuk tiszteletben a gyermeki egyéniség megnyilvánulásait és miképpen biztosítsuk cselekvési szabadságát, nem pedig az, hogy milyen módon nyomjuk el gyermekes megnyilvánulásait és miképpen uralkodjunk rajta. A kérdést azonban nem oldjuk meg, ha csak az elveket állapítjuk meg, ez ugyanis ahhoz a negatívumhoz vezethet, hogy a gyermeket szabadjára engedjük, tegyen, amit akar, hanem

szükség van pozitív műveletre is, mely a következőképpen fejezhető ki: „a gyermek igazi szabadságának nélkülözhetetlen feltétele a fejlődés szempontjából megfelelően előkészített környezet.”<sup>183</sup>

A helyiségekre jellemző, hogy azok tágasak, világosak és virággal díszítettek, ahol senki sem tilthatja meg, hogy a gyermekek a virágokhoz nyúljanak. „Sőt az alacsony vízcsap s a kis öntözőkanna arra vallanak, hogy a kis kezecskék öntözik az üde növényeket; öntenek friss vizet a virágvázába.”<sup>184</sup>

A helyiségekben a gyermekek szabadon mozoghatnak. Lényeges, hogy megtanuljanak mozgásaikon uralkodni. A régi nevelés hívei azt hihetik, hogy a padlóra beerősített bútorokat nem lehet mellőzni, mert ily berendezés mellett a gyermek mindent feldönt. Azonban a Casa dei Bambini bútorai megengedik, hogy a gyermek úgy helyezze el azokat szabadon, ahogy akarja. És ez a szabadság nevelő eszköz is, mert ha a gyermek ügyetlenkedve feldönt egy széket, az jele az ő ügyetlenségének, de ha nekimegy a „szabadalmazott”, padlóra erősített padnak, ügyetlen mozgása észrevétlen marad. Így e bútorok az önnevelést is szolgálják. „A régi módszer szerint a fegyelem próbáját a gyermek mozdulatlan-ságában látták. A mozdulatlan-ság azonban megakadályozta, hogy a gyermek kecsesen és vigyázva mozogjon s nem engedte, hogy a gyermek begyakorolja magát azokra a helyzetekre, amidőn oly környezetbe kerül, ahol a padok és székek nincsenek a padlóhoz erősítve.”<sup>185</sup>

A másik különbség az egyes csoportok különválasztásában van. Rendszerében ugyanis arra kell törekedni, hogy ne csak a munka, vagy tanulótermekben legyenek az egyes csoportok különválasztva, mint a rendes iskolákban, hanem hogy lehetőleg más-különbben is függetlenül élhessenek egymástól. Ezért nincs meg az iskolák szokásos osztályokra való tagolása, amely a gyermekek százait tömöríti együvé tarka összevisszaságban. Ahol elegendő hely és anyagi eszköz áll rendelkezésre, ott minden egyes gyermekcsoport számára külön kis házat kell berendezni: alacsony lépcsőkkel, alacsony ajtókkal, könnyen széthúzható függönvökkal, s olyan alacsony ablakokkal, hogy rajtuk a 3 éves gyermek ülve is könnyen kiláthasson.

Ha azonban ez az ideál nem valósítható meg, akkor legalább az iskola falain belül igyekszünk egy-egy csoportnak a többiek-től független életet biztosítani és nem építünk közös játszószo-bákat stb. Ilyen szűkebb határok között ugyanis sokkal könnyebb szerves életközösséget megteremtteni, mint olyan csoportban, amely nem ismeri határait. A tömeg nem képes szervezkedni, mert tagjai nem tudnak a nyugalomnak és rendnek arra a fókára eljutni, amely az együttműködéshez szükséges. Jó, ha a gyermekek számára olvasószo-bát, pihenőt, kis konyhát, verandát és kertet rendezünk be, ügyeljünk arra, hogy az egyes csoportok étkezésnél is együtt maradjanak, hogy ne legyenek kedélytelenek.

Montessori kívánja a gondozó munkát. Ezt már a Credaro-féle rendelet is hangsúlyozza. „Sok időt kell fordítani arra, hogy a gyermek megtanuljon rendesen viselkedni és úgy magát, mint környezetét tisztán tartani”<sup>186</sup> Hiszen a 3–4 éves gyermekeknek nem az új tárgyak készítése, hanem a fenntartó, a gondozó munka felel meg legjobban. Ezen munkák kezügyesítő szerepet töltenek be rendszerében. Ilyenek a ház rendben és tisztántartását célzó munkák, mint a portörlés, söprés, tárgvak helyerakása, mosakodás, öltözködés, fésülködés, vetkőzés. Végül idetartoznak a bonyolultabb feladatok is, mint asztalterítés; az evés, az evőeszközök leszedése, mosogatás és az edények helyerakása. Az a kifejezés, hogy mindent a maga helyére tenni, már magában véve is utal a környezet nevelő hatásának egy fontos mozzanatára. Mert helyére csak azt lehet tenni, aminek megvan a maga állandó, meghatározott helye. Minél inkább megvalósítja a környezet ezt az elvet, annál jobban segíti a gyermeket abban, hogy cselekedetei rendezettek és fegyelmezettek legyenek.

A gyermeknek át kell tudni tekinteni a Kisdedek Házában az egész berendezést, hogy otthonosan tudjon ott dolgozni és mozogni. Ezért határt kell szabni a felszerelésnek, mert a gyermek áttekintőképesége nem nagy.

Bármivel dolgozzék is a gyermek, munkájának avval kell végződnie, hogy a tárgyakat, amelyekkel dolgozott, rendben, ép-ségben, és tisztán rakja helyre. Így pl. a szőnyeget, ha poros lett, ki kell porolnia, a tálcát, ha víz cseppent reá, gondosan le kell törölnie, mielőtt helyre rakná.

A használt tárgyak legyenek egyszerűek, hogv a gyermek könnyen tudja azokat kezelni.

Lényeges az is, hogy a tárgyak szépek legyenek. A legjelentéktelenebb tárgynak is szépnek kell lennie. A portörők pl. legyenek tarkák vagy szép, színes szegéllyel díszítve, és lógjanak szép fényes szögön vagy valami más rongyoknak való alkalmatosságon. A söprönyélen legyenek szép minták, még a személtá-pát is ragyogjon, mint a tükör, hogy a gyermekek szeressék ezeket a tárgyakat. Ekkor ugyanis ezen eszközök belső hangjukkal mintegy hívogajták a gyermekeket.

A gondozó munkák közé tartozik a növények és állatok gondozása is. Ennek célja nem az ismeretszerzés, hanem az erkölcsi hatás. A gyermeknek így alkalma nyílik az életjelenségek megfigyelésére. Ha látja, hogy a növények élete a gondos öntözéstől, az állatoké a táplálástól függ, ő maga gondos lesz és felébred felelősségtudata. A gyermek önállósága is nő, mert közte és a gondozott lények között „titkos kapcsolat” jó létre, amely arra ösztönzi, hogy a tanítója közbelépése nélkül is elvégezhesen bizonyos munkákat. „Az egyik milánói gyermekotthonban többek közt van egy pár amerikai tyúk pagodaszerű díszes kis házban. A gyermekek a kis ház ajtaját esténként bezárják s felváltva őrzik a

kulcsot. Nagy örömmel nyitják fel reggelenként, visznek ételt és italt az állatoknak. A vezetőnő szerint a gyermekek ezt a foglalkozást szeretik leginkább. Nagy ünnep van, ha az állatok megszaporodnak.<sup>187</sup>

A növények gondozása is hasonló örömet okoz a gyermekeknek. „Az egyik római gyermekotthonban, ahol mívelni való föld nem volt, a tágas terraszt virágcserepekkel vette körül a vezetőnő s a falakra pedig futónövényeket vezetett. Sose mulasztották el a gyermekek, hogy kis locsolójukkal meg ne öntözzék a növényeket. Egyik nap pedig Montessori tanúja volt annak, amint a gyermekek a földön körbe ülve csendben, valóban néma szemlélődésbe merülve néztek egy pompás piros rózsát, amely az éjszaka nyílt ki.”<sup>188</sup>

E munkák a gyermekben a türelem és a bízó várakozás erényét fejlesztik ki, amely „erény a hit és az életbölcseiség egyik formája.”<sup>189</sup> „Midőn a magokat elvetve, várják és látják a csírázást, majd a növést, a virágzást a gyümölcséhezíig tartó alakváltozásokat; midőn látják, hogy egyik növény gyorsabban fejlődik s hamarabb hervad, a másik lassan nő és tovább él, lelkükben békés egyensúly áll be és a bölcsesség magja hull a szívünkbe.

A gyermekeket a természet iránt való meleg érzés tölti el, melyet a teremtés csodái állandóan táplálnak. Megtanulják, hogy a természet nagyon bőkezűen adja értékes javait annak, aki munkájával segít az ő teremtményeinek életét kifejleszteni. Midőn a gyermek virág- vagy valami gyümölcsöt hozó növénymagot vet, jól megöntözi a növényt, ápolja a kinyílt virágot és érett gyümölcsöt kap gazdag jutalmul csekély munkájáért a nagylelkű természettől, ez olyan, mintha a természet hálás volna a gyermek buzgó gondozásáért. Más az az anyagi jutalom, melyet a gyermek később kap munkája fejében: ez ugyanis élettelen, melyet a gyermek elhasznál, amely elveszti értékét, ahelyett, hogy értékben növekednék. A gyermek lelkében kialakul a természet és a gyárilpar, az Isten és az ember művei közti különbség tudata s megérti, hogy miként a növény gyümölcsöt hoz, az embernek is meg kell hoznia a maga munkáját.”

A növények és állatok gondozásával a gyermek az emberiség fejlődésének útján halad. Kenyeres ezt azért is fontosnak tartja, mert így az egyén fejlődése összhangba kerül az emberiség fejlődésével. „Az ember a természeti állapotból a földművelés útján jutott a kultúrállapotba; mikor felfedezte, hogy miképp lehet fokozni a föld termékeit, a kultúra jutalmában részesült. A gyermeknek is ezt az utat kell megtennie.”<sup>190</sup> Ha földterületek nem állanak az otthonok rendelkezésére, akkor virágokat gondoznak, amint azt a pesti Montessori-intézetben is teszik.

A gyermek megszemélyesíti a tárgyakat. A világos, tiszta és könnyű bútorok óvatosságra intik őt, mert a legkisebb karcolás, a legkisebb porszem is meglátszik rajta. Szinte a bútor mondja:

„Szabadíts meg a portól, amely elhomályosít!” A gyermek megérti ezt és mindjobban gondolja őket. Még a kis székek is, amelyek olyan könnyen felborulnak és lármát okoznak, figyelmeztetik a gyermeket. Ők is panaszkodnak: „Lám megbántottál ezzel a meggondolatlan mozdulattal és elestem!” És a gyermek nemcsak siet felállítani a széket, hanem a jövőben óvatosabban is fog mozogni.

Ezen bútorok, eszközök mind figyelmes őrei a gyermek cselekedeteinek. „Elpusztítottál!” Mondja a darabokra tört váza, s a gyermek még jobban megérti szövegét, mint a tanító haragos szövegét. Az az eltörtött váza, amelyet többé semmiféle hatalom éppé nem varázsol, a gyermek szívében is eltör valamit és nem egyszer keserves sírás figyelmeztet bennünket arra, hogy a gyermekek egy ilyen kis baleset után inkább vigasztalást, mint dorgálást érdemelnek.

A gyermeket nem valami külső cél, hanem belső szükségességszerűség hajtja, az ő célja nem az, mint a felnőtté, hogy ha elvégezte munkáját, akkor abbahagyja. A gyermekek maguk dolgoznak azon, hogy egész emberekké legyenek. Montessori írja:<sup>101</sup> „Egyszer az egyik nyilvános kertünkben, Rómában, a Pincion láttam, amint egy körülbelül másfél éves aranyos gyermek azon fáradozott, hogy egy kis vederbe kavicsot lapátoljon. Mellette állt elegáns dajkája; maga a megtestesült jóság és gondosság. De ütött a hazamenés órája. A dada mindenféle módon igyekezett a kicsikét munkája abbahagyására bírni, hogy betehesse a kocsijába, azonban minden igyekezete kárbavesztett a gyermekek állhatatossága miatt. Végül is a dada hamar telelapátolta a vedret és mint ki dolgát jól végezte, a gyermeket vödörstől betette kocsijába. A gyermek erre hangos sírásra fakadt, arcoeskájának méltatlankodó kifejezése, mellyel tiltakozni látszott az erőszak és az igazságtalan bánásmód ellen, szöveget ütött a fejembe. Miféle keserűség töltötte el ezt a kis lelket? Az, hogy nem kavicssal telt vödört akart, hanem munkát, amely a töltögetéssel jár; ezt követelte tőle fejlődő szervezete.”

A gyermeket nem az érti meg, aki a felnőttek szempontja szerint elégíti ki vágyait, mert a gyermek nem külvilági célokért dolgozik, ezekhez könnyű hozzásegíteni, hanem önmagát akarja fejleszteni. A pincioi szép kis gyermek is mozdulatait összerendezni, izmait erősíteni akarta azzal, hogy emelgette a kavicsokat, méregette a távolságot, megoldotta a megtöltés feladatát és kitartott a munkában. De az, akinek a gondjaira volt bízva, azt hitte, hogy csak azért a pár hitvány kavicsért végzi az egész munkát és a valóság félreismerése miatt elkésérítette szegénykét.

Nemcsak a kisdetek, hanem az iskolás gyermekek számára is igen fontosnak tartja a környezetet.<sup>102</sup> Részletesen szól az iskola berendezéséről.<sup>103</sup> Fontos, hogy oly környezet legyen, melyben min-

den káros befolyástól mentesen fejlődhetnek ki a gyermek érzelmei, jelleme, erkölce stb. A környezet lényegileg olyan, mint a 3—7 éves gyermekeké, azonban a gyermek életkora és szükségletei szerint megváltoztatott.

Nem az olyan környezet a legjobb, amely tárgyakkal, eszközökkel túlszűfolt, hanem az, amelyet a gyermekek a használhatósága mellett kellőképp át tudnak tekinteni.

A Casa dei Bambinikben kell, hogy legyenek bizonyos eszközök, amelyekkel pl. a gyermek fejlődése ellenőrizhető. Montessori olyan antropométert készíttetett, amellyel könnyen lehet mérni egyszerre két gyermeket is ülve és állva.<sup>194</sup> A gyermekek magasságát minden hónapban a születés napján megmérte (ülve és állva) és feljegyezte. A gyermekek testsúlyát pedig minden héten megméri azon a napon, amelyen a gyermek született, és amikor fürdeni mennek.

A méréseknek közvetlen nevelő értékük is van. Azok a gyermekek ugyanis, akik gyermekotthonba jártak, megbízható feleletet tudnak adni arra a kérdésre, hogy a hét s a hónap melyik napján születtek s mikor lesz ismét a születésnapjuk. Kifejlődik érzékük az emberi élet rendje iránt, s hozzászoknak az önmegfigyeléshez. A gyermekeknek nagy örömet okoz a mérés.

„Mozogni megtanítani“!<sup>195</sup> Ez a dolog nyitja. A gyermek tehát szabadon mozogjon a környezetében előforduló tárgyak között. Hogy mozgásuk minél tökéletesebb legyen, Montessori bevezette az úgynevezett vonaljárást és a csendleckét. A vonaljárás lényege a következő: A padlóra elnyújtott ellipszist rajzolnak, ezen kell a gyermeknek végigmenni, úgy hogy egész talpukkal álljanak a vonalon. Először csak állniok kell; a járást fokozatosan tanulják meg. Mivel arra kell vigyázniok a gyermekeknek, hogy az egyik láb sarka pontosan a másik láb hegyéhez érjen, azért ez a gyakorlat az akaratnevelés céljait is igen jól szolgálja. A gyakorlatban különben is megvan a természetesség. Hiszen mindannyian tudjuk, hogy a gyermek mennyire szeret a járda szélén vagy a gerendán járni. A zene igen jó hatással van a gyermek kedélyére, ezért különösen akkor örülnek a gyakorlatoknak a gyermekek, ha a vezetőnő zenével kíséri. A figyelem fejlesztését, nevelését szolgálja a gyakorlat újabb nehezítése. Kis zászlókat kapnak, és ezeket kell nekik magasra tartaniok. Itt a figyelemnek már meg kell oszlania és ezért a gyakorlat nehezebb. Egy fokkal még nehezebb a színes vízzel megtöltött poharat kézben tartva úgy járni a vonalon, hogy egy csepp se hulljon a padlóra. A figyelemnek egy újabb fokozásáról lehet itt beszélni.

A Montessori intézet látogatói ki szokták emelni e gyakorlatok érdekességeit különösen, ha azt zenével kapcsolják össze.<sup>196</sup>

A csendlecke lényege a következő: a gyermekek kényelmesen ülnek kis székeiken, vagy a padlón, mikor teljesen lecsillapodtak, besötétítjük a szobát. A vezetőnő maga jár elő jó példával



és teljes nyugalomban, csendben marad. Ugyanezt teszik a gyermekek is. A teljes csendben hallani az óra ketyegését, a legyek zsongását. Oly csend van, mintha a terem üres volna.<sup>197</sup> „A nagy csendben aztán hangokat és zajokat hallat, először nagyon el-  
lentéteseket, később mind hasonlóbbakat. Ajánlatos a csönd be-  
állása után áthatóan szóló csengőket megszólaltatni, majd fino-  
man és gyengéden, majd határozottan és jól hangzóan, hogy a  
hullámozások átjárják a gyermek egész lényét.”<sup>198</sup> A csendgyakor-  
lat azzal végződik, hogy a gyermeket vagy a vezetőnő, vagy egy  
gyermek halk hangon egyenként magához szólítja. Messzebről,  
esetleg a szomszéd szobából suttogva, de minden szótagot hosz-  
szan nyújtva ejtjük a neveket, amelyekre a mozdulatlanul ülő  
gyermekcsereg feszült figyelemmel figyel. A titokzatos hang mint-  
ha szívükbe hatolna. Az, akinek nevét mondjuk, feláll és könny-  
nyed léptekkel óvatosan siet hozzánk, gondosan ügyelve a legki-  
sebb mozdulatra is, hogy a legcsekélyebb neszsel se törje meg az  
ünnepélyes csendet.

Igy viselkedésük fokozatosan megváltozik. Megtanulnak hal-  
kan és könnyedén járni, nesztelenül mozogni a bútorok között,  
zajtalanul emelni a székeket, gondosan letenni a tárgyakat stb.  
E változásoknak eredménye mozdulataik céltudatosságában s bá-  
jában mutatkozik. Ez a báj nem valami külső eszközzel rájuk  
kényszerített „illem“, hanem mély érzésből fakad. Maga a gyer-  
mek akar ugyanis felszabadulni a hangos viselkedés fárasztó  
lármája alól, amely megzavarja a nyugalmat s nem engedi mun-  
kájába elmélyedni. Azért mozog oly bájosan, mint valami kis  
apród, mert a legelőkelőbb urat — saját lelkét — szolgálja. A  
csendgyakorlat határozott módon fejleszti az együttérzést;  
jobban fejleszti, mint bármely más tanítás vagy bármely  
más helyzet. Mert ahhoz, hogy az ünnepélyes csendet  
el lehessen érni — és el lehet érni, még 50 gyermek-  
kel is — az szükséges, hogy az együtt ülő gyermekek mind  
egy-től-egyig képesek legyenek és akarjanak is csendesen ülni. De  
ha csak egy is van közöttük, aki erre még nem képes vagy nem  
akarja, akkor ez az egy is megsemmisítheti a csendlecke vará-  
zsát.

Tehát a csendgyakorlat, mint az önuralom és akarás gyakor-  
lata figyelmet fejleszt.<sup>199</sup> Így a csendlecke a figyelemnevelés-  
nek eszköze. Jó szolgálatot tesz a szabad és a benyomásokon ala-  
puló figyelem összekapcsolásában is. A gyermek u. is a csendlecke  
elején önkénytelenül, szabadon figyel, kezdetben azért, mert nem  
tudja, mi fog most következni, később pedig azért mert tudja már  
a gyakorlat lényegét és a csendet megtörni nem akarja.

A csendben való elmélyülést Tauro Jakab is igen fontosnak  
tartja:<sup>200</sup> „a növendék hódítsa meg a külvilágot és vezesse belső  
világát, kormányozza önmagát és erre a célra igen megfelel a  
csendben való elmélyülés.” Így az akarat nevelésének is egy hat-

hatós eszköze ez, továbbá a szociális együttérzést is szolgálja. Hiszen a gyermekek tekintettel vannak egymásra és ez is egy oka annak, hogy a csendet nem törik meg. Ezzel kapcsolatban vizsgálhatjuk azt, hogy a szociális érzés kialakításához mennyiben járulnak hozzá a csendleckék? Tágabb értelemben a Montessori otthonokról, mint gyermekközösségekről szólhatunk. Mindenekelőtt egyet megállapíthatunk. Igaz az általánosan, hogy „a társadalom a maga hagyományaival, a földrajzi és természeti viszonyoktól való függésével és szokásaival, nézeteivel, hitével képezi azt a környezetet, amely szükségszerűleg befolyást gyakorol a felnövekvő nemzedékre. Ott talál a gyermek példaképet, melyek hozzájárulnak egyéniségének kialakításához és befolyást gyakorolnak későbbi gondolkozására és tetteire.”<sup>201</sup>

Ozorai szerint<sup>202</sup> Montessori módszerének éppen az az egyik igen jellemző sajátága, hogy „igyekszik a gyermeket a társadalmi élet formáira előkészíteni, bennünk e formák iránti érzéket kifejleszteni.”

Ugyanezt mondja Kenyeres is.<sup>203</sup> Eleinte azonban a társas élet előnyeit csak kis mértékben tudja hasznára fordítani a gyermek, mert élete első éveiben legfőképp „vegetatív lény. A nevelés feladata, hogy a természeti és társadalmi élet közti fokozatos átmenetet megteremtse.”

Ezért óvodáiban a napi teendőket a rendre, tisztaságra való szoktatással kezdi. A szociális érzés itt is fejlődik a gyermekben, mert a nagyobbak segítenek a kisebbeknek. De a szociális érzés fejlesztését szolgálja az étkezésnek általa meghonosított rendje is. A négyévesek kiosztják az evőeszközöket, poharakat, felszolgálják az ebédet. Hibát nem csinálnak. Vigyáznak arra.<sup>204</sup> „hogy senki sem maradjon éhesen s minden tolakodás nélkül kínálják azokat, kiknek tányérját üresen látják.” Elgondolva hogy a négyéves gyermekek rendszeren még milyen gyámoltalanok, s hogy mennyire kiszolgálják őket, az otthonok látogatóit mind mélyen megalapítja a gyermekek teljesítménye, ami mutatja, hogy milyen képességek és erők szunnyadnak a gyermeki lélek mélyén. Montessori a második nemzetközi Montessori-kongresszuson Nizzában előadást tartott „A gyermekek nevelésének kérdése társadalmi megvilágításban” címmel. A gyermek szociális felszabadítását kívánta ezen előadásában.

A gyermekek társadalmi helyzetéről a Magyar Paedagógiai Társaságban 1930. december 20-án is tartott előadást. Ezen előadásban rámutat arra, hogy<sup>205</sup> azok a gyermekek, akik gyakran a legjobb környezetben élnek, lelkileg a legelnyomottabbak. Brunsvik<sup>206</sup> is említi, nővére gyermekeire. Igaz, hogy szabadságukban áll azt csinálni, amit akarnak 4 szobában, de muszáj nekik a 4 szobában lenni. A felnőttek társadalmi mozgalmainak okai külső és belső hatások, a gyermek életében az indítóokok inkább belsőek. A gyermek és a felnőtt között gyakori az ellentét, ami-

nek vége, hogy a felnőttek nevelnek, illetőleg elnevelnek. A gyermekek társadalmi helyzete szociális probléma: a gyermekek közül sokan fellázadnak a fennálló társadalmi rend, illetőleg a felnőttek ellen. A felnőtteknek mit kellene tenniük? A legtermészetesebb az lenne, hogy a fejlődés útjába ne állítsanak akadályokat. A mai nevelés tele van ezekkel és természetes, hogy a gyermek le akarja győzni azokat. Ekkor „rossz, rakoncátlan, szeszélyes”. Amikor az iskolában a tanító a gyermek erkölcsi érzékét akarja fejleszteni, akkor a felnőttek társadalmának morálját akarja átültetni a gyermekbe. Miért akarjuk ráerőszakolni akaratunkat? A régi nevelés a gyermek jó tulajdonságait nem vette észre. A felnőtt kötelessége legyen a környezet formálása a gyermekhez. Oly dolgokat ne tiltsunk meg neki, amelyeket úgyis megszeg. Segítsük hozzá a gyermeket ahhoz, hogy azt tehesse, amit akar.

Az új tanítási módszerek azt az útmutatást adják a tanítónak, hogy minden órát egy-egy erkölcsi mozzanattal zárjon be olyképpen, mint a régi tanítómesék. Hogy az órán madarakról, a vajról, vagy a háromszögekről volt szó, az nem számít, mindnek erkölcsi mozzanattal kell zárulnia. A tanítónőnek nem szabad egy alkalmat sem elmulasztania, mert az erkölcsi hatás az iskola igazi célja. A főrefrain a kölcsönös segítség, mert minden erkölcs vezető motívuma így szól: „Szeressétek egymást!” Hogy a gyermekeket a kölcsönös segítségre és egymás szeretetére szoktassák, a tanítónő talán egy három fokozatból álló lélektani módszert fog használni, amelynél megkülönböztet: érzetet, gondolatkapcsolást és akaratot, vagy az okok és hatások módszerét fogja követni. Az az egy azonban biztos, hogy a fegyelmet és a jó magaviseletet minden esetre fenn fogja tartani. Ez a régi iskola legfontosabb eljárása. Evvel azután a tanítás értékei elvesznek.

Az irodalomban is sok szó esik a Montessori-otthonok szociális jelentőségéről, sok szó esik arról, hogy a gyermekek valódi életközösséget alkotnak ott, és az elkényeztetett gyermekben is kifejlődik-e a szociális érzés. Ebben szerepet játszik az is, hogy a „környezetet főként embernek, értékeit társasoknak kell felfogni.”<sup>207</sup> A felnőttek munkájuk közben a hozzájuk hasonló együttműködését keresik. Nem így van a gyermekeknél. „A gyermek magányos, mert a cél előtte világosan áll: kialakítani önállóan az egyént. Minden nevelői bölcsesség abban áll, hogy megadjuk a szükséges segítséget azért, hogy így a gyermeklény fejlődése tökéletesen megfeleljen, gátlás nélkül a természet törvényeinek. Ez annyi, mint megérteni a gyermek csodálatos küldetését, amely megszűnik, ha teljesült. Ily módon minden felnőtt a gyermeki munka eredményeként tekinthető. Ez a gyermeki munka a benne működő törvények értelmében megy végbe. Tehát van egy olyan fegyelem, amelyet a gyermek engedelmesen tisztel: ezt nevezzük ösztönnek.”<sup>208</sup> Mivel a gyermeki közösség minden tagja egyenlő jo-

gú, ezért nincs Montessorinál elkényesztetett gyermek.

A kisgyermek az állatokhoz viszonyítva Montessori szerint alsóbbrendű lénynek látszik.<sup>209</sup> Ugy jön a világra, hogy járásra és önkifejlődésre képtelen: „ha nem sírna, hosszú ideig azt lehetne gondolni, hogy nincsen hangja“. Az ember csecsemőkora hosszabb, mint az állaté. A különbség a lelkiélet tekintetében nagy. Az embert jellemzi a szabadakarat.

A szép program nem valósul meg. „A gyermekek — ezt mutatja a lélektani megfigyelés számos esete — csak egymás mellett, de nem együtt élnek; egyes foglalkozásokkor együtt tevékenykednek ugyan, de köztük sem szellemi, sem játékközösség nem jön létre.“<sup>210</sup> „Montessorinál a gyermekeknek lelkileg nincs egymásra szükségük. A társulékonyosság nem más Montessorinál, mint egymásnak megszokása, egymás iránti engedékenységgel. Elvont kapcsolatok nem is fejleszthetik ki a gyermekek közösségi érzését. A gyermek individualista marad ebben a rendszerben, annál is inkább, mert a tanítónak tudatosan óvakodnia kell attól, hogy a gyermektársadalom vezetőjévé váljék.“

Visszatérve a csendleckék kérdésére megállapíthatjuk, hogy ott is a gyermekek csak egymás mellett vannak, lelki szüksége egyik kicsinynek sincs a másikra. A csendlecke ellen azt is szokták felhozni, hogy az a gyermek természetével ellenkezik. A gyermek lelki életével nem egyezik meg az egy helyben, csendben huzamosabb ideig való ülés, fokozott figyelés. De azt hisszük, hogy magával a Montessori rendszerrel sincs kellő összhangban a csendlecke. Ugyanis a legfontosabb alapelv a szabadság elve, már pedig a szabadság elvét ugyancsak nem lehet alkalmazni a csendleckére. Itt ugyanis nagy a megkötöttség abban, hogy mit kell tenni, mit nem, tehát szabadság a csendleckében nincs.

„A környezetben legfontosabbak azok az eszközök, amelyek arra valók, hogy a gyermek rendszeresen gyakorolja érzékszervét és értelmét, s ilyen módon harmonikus együttműködésre készítik mozgásait szellemi életével.“<sup>211</sup> Ez eszközök azonban Montessori didaktikájába vezetnének, úgy hogy ezek tárgyalását e helyen mellőzzük.

A nevelés bölcséletének is vannak oly megállapításai, amelyek a környezet fontosságát igazolják. Az első ily megállapítás az, hogy<sup>212</sup> „a gyermek nem légüres térbe, hanem adott környezetbe, mégpedig fizikai és társas környezetbe születik, amely irányítja cselekedeteit amelyhez a gyermeknek alkalmazkodnia, viselkedését illeszgetnie kell.“ „A tanítónak és az igazgatónak mindent el kell követnie avégből, hogy az iskolában olyan környezetet teremtsen, amely a növekvést, fejlődést lehetővé teszi. Ebből egyzersmind az is következik, hogy azon elvek, amelyek Montessorinál a környezetre vonatkoznak, nemcsak az ő iskoláira jellemzők. Jellemzők azok az egész újabb iskolai mozgalmakból származó ú. n. cselekvő iskolákra. Egyzersmind az is látható, hogy

a „cselekvő iskola“ a naturalizmus álláspontjára helyezkedik: várni a gyermek növekedését, fejlődését előmozdítani.

Senki sem követeli azt, hogy mi csodálatos esztéták legyünk, mint a görög szobrászok vagy oly finom érzésűek mint a szentek. De, ha mi azt mondjuk, hogy az képzetlen aki figyelem nélkül elmegy a művészeti alkotások mellett, aki a rossz alkotásokat összekeveri a legpompásabb szépségekkel, aki a kocsikerék zörgését vagy a különböző össze nem hangolt eszközök fülsiketítő lár-máját nem tudja megkülönböztetni Bellini vagy Beethoven zenéjétől vagy a mi ilyen fogatkozásainkat szégyeljük és el akarjuk rejteni, akkor miért nem vonatkoztatjuk minideme elveket az erkölcsi érzékenységre is? Így a becsületes embereket a betörőkkel összekeverjük anélkül, hogy tudnók: hogyan lehetséges ez? Hogy lehet az, hogy a gyakori jogi tévedéseknél az ártatlan hangja nem ütötte meg fülünket és annak ellenére, hogy a tárgyalás nyilvános volt, az évek hosszú során át engedjük börtönben sínylődni? Hogyan lehetséges az, hogy a jó oly nehezen ismerhető fel és hogy a jót a sors kegyével cseréljük össze. Az erkölcsi élet területén is vannak zavarok, amelyeket az élet más területén nem tud az ember megérteni.<sup>213</sup>

Aki él és érez, az tökéletesítheti magát és ebből áll az élet. Az életnek ismertető jele az, hogy a világot és a lelket azon anyagtól megtisztítjuk amelyek az egészségnek ártanak. E megtisztításba beleértendő a környezet megfelelő alakítása is. És ez az erkölcs, mely az érzékenység szükségszerű következménye: a tett, amely a világot megtisztítja, az élet akadályait eltünteti, a szellemet felszabadítja a halálos sötétségtől.

Az elmondottakból egyszersmind az is látszik, hogy a környezet segítő vagy akadályozó külső tempó a fejlődésben, de sohasem teremő.<sup>214</sup> A faj és az egyén alakulásában a belső tényező a lényeges, azaz a fejlődés okai a fajban és az egyénben és nem a környezetben keresendők. A gyermek azért növekszik, mert élet-erő van benne és nem azért, mert megfelelő hőmérsékleti, táplálkozási stb. viszonyok között él. Ha ezen utóbbi volna a fejlődés, növekedés oka, akkor a felserdült embernek is növekednie kellene, mert az is táplálkozik és ugyanolyan hőmérsékleti viszonyok között él. A tánc, tornászás, táplálkozás sem okai a nemi érzésnek, hanem annak belső fejlődési oka van. A faj lényeges jegyeinek az egyénben meg kell lennie, de különböző mértékben. Ebből viszont a nevelés határai is megállapíthatók. „A nevelés ugyanis hathat azokra a változásokra (variációkra), amelyek a környezettel vannak összefüggésben és amelyeknek a mértéke ingadozó mind a fajnál, mind az egyénnél, de átváltozásokat (mutációkat) képtelen előidézni. Ezek ugyanis titokzatos módon magával az élet forrásaival vannak kapcsolatban s a környezet befolyása alól ki vannak vonva. Egy faj az alkalmazkodás bármely jelensége folytán sem tud más fajjá válni, a lángészt nem lehet

a nevelés korlátozásával vagy hamis formájával megsemmisíteni. A környezet annál erősebben hat az egyéni életre, minél kevésbbé van ez utóbbi kialakulva. Hatásával segítheti vagy akadályozhatja az életet, amely azonban mint egy fölséges istennő, útjában megsemmisíti azokat az akadályokat, amelyeket a környezet az ő diadalmenetének állít útjába.<sup>216</sup>

W. Boyd az Új Nevelés Nemzetközi Ligájának 5. kongresszusán részletesen szólt a környezetről is.<sup>216</sup> A problémát Rousseauig viszi, ki szerint a gyermek a környezetével való kapcsolatban maga neveli magát. Majd Pestalozzi és Fröbel tesznek sokat a környezettel kapcsolatban. A gyermek környezete azonban nem természeti, hanem spirituális környezet és Fröbel szerint is a nevelés nem csupán a gyermek szellemi fejlődésétől függ, hanem az emberiség nagy szellemi művével való kapcsolatától is. A környezet az, amely egyik legfontosabb alapja Montessori rendszerének. E tant az életlendület tanának (élan vital) mondja:<sup>217</sup> egy belső erő lök előre bennünket a környezettől meghatározott irányba. „Kétségtelenül helyesebb a szellemet inkább növénynek, mint gépnek nézni, azonban a szellem magasabbrendű organizmus, mint a növény vagy állat. Míg ezek szorosan a múlthoz vannak kötve, azt ismétlik, a szellem szabad, saját útját követi, teremtető tevékenységet végezhet és mindenféle tapasztalásra képes. Ez azonban nem jelenti, azt hogy a nevelés teljesen a környezettől függ. Mert bármilyen is a környezet, mindig szemben áll vele a tevékeny én, ez az önmagáról tudó, kapcsolatokat létesítő és kiegészítő erő, mely a tapasztalás folyamán mint rend és szándék nyilvánkozik meg.”<sup>218</sup>

A környezet fontosságát különben ugyanítt R. Cousinet<sup>219</sup> is hangsúlyozta: gazdaggá tenni a környezetet. A Cousinet-féle iskola gazdag múzeumává válik és benne a gyermekek a saját maguk választotta csoportban szabadon dolgoznak.

Nevelés-lélektani szempontból vizsgálva a környezet szerepét, arra a megállapításra juthatunk, hogy jelentősége a káros ingerek és alkalmaknak a gyermektől való távoltartásában áll. Így pl. „az ingerre váró ösztönnek nem nyújtunk ingert, nem engedjük meg, hogy a növendék kárt tegyen magában. mesterségesen távol tartjuk őt a rossz társaktól, a lopás vagy hazugság alkalmaitól stb.”<sup>220</sup>

Már az előzőkből is megállapítható, hogy Montessorinál túlzottan nagy szerep jut a környezetnek. A határtalan alakítás tétele az amerikai pszichológusok tana. E szerint „az átöröklés tana mithos és ezért mindenből minden lehet csak kellő környezetbe kell helyezni.” A siker feltétele a nevelés: „ez pedig technikává, sőt mechanikává fejleszthető”<sup>221</sup> „Watson eszménye a „laboratórium nevelés”: a gyermeket ki kell venni az anya kezéből és oly környezetben kell nevelni, melyből a gyermek a legkedvezőbb hatásokat nyeri.” Az anyák rendszerint rossz tulajdonsá-



gokat honosíttatnak meg a gyermek lelkében. Ilyen pl. a félelem, mely csak szokásból származik. Igen fontos a környezet, ez az emberi fejlődés döntő tényezője. „Waltson szerint a környezet szinte csodákat művelhet: ha egy fehér és egy néger gyermeket ugyanabban a környezetben teljesen azonos hatások alatt nevelünk, az eredmény: teljesen hasonló lelkületű két kis személyiség. Átörökölt és determináló hatású lelki mozzanatokban nem hisz a behaviorizmus, viszont arra törekszik, hogy kísérleti úton igazolja azt a tételt, hogy minden egyéniségalakítás egyedül a környezettől függ. Legismertebbek e téren Waltson kísérletei, melyekkel azt törekedtek bizonyítani, hogy a gyermekben mutatózó félelmi állapotok (tűztől, sötétségtől, szőrmés állatoktól, felnőttektől stb.) mind csekély kivétellel (zaj, és a biztonság elvesztése, leesés) nem a kisgyermekkel „veleszületett“ lelki tények, hanem kizárólagosan káros külső hatások eredményei.“<sup>222</sup> Erre vonatkozólag azt is megjegyezhetjük, hogy a külső környezethatások területe különben is korlátolt. Teljes átalakítás környezet segítségével nem lehetséges, mert a fejlődésnek két eleme van, az öröklés és a környezethatás. Mindkettőt tekintetbe kell vennünk. Ez többek között Imre S.<sup>223</sup> is igen lényegesnek tartja. Az átöröklés és a környezet a legkülönbözőbb elegyedésben van egy-egy ember tulajdonságaiban. Egyik esetben az átöröklésnek, a másik esetben a környezetnek van nagyobb jelentősége. A nevelhetőség alapja éppen ebben rejlik.

Megjegyezhetjük azt, hogy a Montessori által alkotott mesterséges környezetben a növendék egyénisége igen veszélyeztetve van. Hiszen az eszközökkel csak azt a gyakorlatot végezheti a gyermek, amire az rendeltetett. Hol van akkor a cselekvési szabadság?

Montessori szerint az érzékszervek nevelése a „legnagyobb pedagógiai érdek.“<sup>224</sup> A nevelésnek kettős célja van: biológiai és szociális. Élettani szempontból az egyén természetes fejlődését kell segítenünk, szociális szempontból pedig az egyént a társadalmi életre készítjük elő. „Az érzékek fejlettsége feltétele a magasabb szellemi tevékenységnek, a gyermeknek pedig 3–7 éves korban fejlődnek ki érzékszervei, tehát fejlődésüket ebben a korban a gyermekhez alkalmazott érzéki ingerek segítségével előmozdíthatjuk.“<sup>225</sup> Az érzékszervek nevelésével azért is foglalkozik oly sokat, mert az esztétikai és erkölcsi neveléssel is szoros kapcsolatban van. A szépség jellemző jegye u. is az összhang, ez pedig kifinomodott érzékszerveket tételez fel. Akinek érzéke durva, az a természet esztétikai harmóniáját nem tudja felfogni. Hogy miért oly fontos az érzékszervek nevelése, az következik az idegrendszer működéséből. „A külső inger

É —————> A —————> M

hat az É. érzékszervre, s az inger a központba futó úton az A.



idegközpontba jut, ahol megfelelő mozgásingert vált ki, amely a központból kifutó úton az M. mozgás szervhez érve mozgást vált ki.<sup>226</sup> Így az érzékszervek segítségével kerülünk kapcsolatba a környező világgal. Azonban a nevelésben egyaránt fontos az ingerfelvevő (pszichoszensorius) és mozgató (pszichomotorikus) szervek gyakorlása. „Ha az első csoportba tartozókat gyakoroljuk s a pszichomotorikus gyakorlást elhanyagoljuk, az embert elszigeteljük a környezettől. Ha csak az értelmet műveljük, a való világtól távol élő gondolkozókát nevelünk, de nem gyakorlati embereket. Másrésről, ha a gyakorlati életre is elő akarjuk a gyermekeket készíteni, de csak a pszichomotorikus utakat járjuk, figyelmen kívül hagyjuk a gyakorlati nevelés fő célját, mely az embernek az őt környező világgal való kapcsolatba hozásában áll.“<sup>227</sup>

Montessori rendszerének egyik tartó alapját Fináczy is a környezetben látja:<sup>228</sup> „Az alapgondolat itt is az, hogy a gyermeki természetben minden megvan s a nevelőnek csak alkalmakról kell gondoskodnia, hogy a természetes ösztönök és hajlamok öntevékenység útján kellően kifejlődhessenek.“

Végül a rendszer elterjedésében a környezet is szerepet játszik. Bizonyossága Montessori: Módszerem kézikönyvében lévő felvételek, amelyek Burchard—Bélaváry Erzsébet iskolájából valók „tehát izzig-vérig magyar környezetet, magyar gyermekeket ábrázolnak. A gyermekek közül egy sem törődik a fényképezőgép lenscéjével, minden gondolatukkal, egész valójukkal „dolgoznak“, nem kisebb művön, mint jövő egyéniségük kialakításán. Érdeklődésüket nem vonja el semmi, mert jól érzik magukat a nekik megfelelő környezetben, s mert foglalatosságuk egyéniségükből fakad, tehát jókedvvel, szívvel, lélekkel végzik.“

## 2. Szabadság és fegyelem.

„Nagy veszedelem, ha az emberek között elterjed az a nézet, hogy rend és szabadság, fegyelem és emberi méltóság meg nem egyeztethető ellenmondások.“

Foerster.<sup>229</sup>

Montessori gyakorlatból fakadó nevelési rendszerének alapja és sarkköve a szabad (spontán) tevékenység célszerűen, azaz az egyéni fejlődés szükségleteit kielégítő, a fejlődést segítő és ösztönző módon berendezett környezetben.<sup>230</sup> A szabadság kérdésének vizsgálatánál Montessori itt is a meglévő állapotok bírálatából indul ki.<sup>231</sup> A hagyományos pedagógia úgy kezeli a gyermekeket, mintha tökéletlen felnőtt volna. Uralkodó elve ezért a tekintély és a kényszer. Eb-



ből azután az következik, hogy megútolja a munkát, a tanulást. A szellemi tevékenységet elszigetelve, az élettől elkülönítve fogja fel. „Mikor azonban az egyes szellemi működéseket legfőbb ösztönzőjüktől, az élettől való természetes kapcsolataiktól vágja el, kénytelen külső kényszerhez folyamodni.”<sup>232</sup> „Ezzel szemben a funkcionális gyakorlás abban áll, hogy valamely funkciót (mint pl. a beszédet vagy írást) természetes kapcsolatban végezzük, tehát olyan körülmények közt, amikor a funkció valóban funkció, azaz az egyént szolgáló hasznos és szükséges eszköz.”<sup>233</sup> „Az iskolában szabadságnak kell uralkodnia, mert az új pedagógiára nézve a gyermek egyéniségének csupán szabad és spontán megnyilatkozásai értékesek.”<sup>234</sup>

Ma a szabadnépek sorában a XX. században, amikor a kultúra igen magas fokot ért el, még mindig van egy „fel nem szabadított nép”, akit mindnyájan imádásig szeretünk, akinek boldogulása mindnyájunk leghőbb vágya. „És mégis rabszolgaságban tartjuk, mi felnőttek, akik megköveteljük tőlük a teljes engedelmességet, hogy úgy éljenek, úgy cselekedjenek, ahogyan mi felnőttek akarjuk. Ez a fel nem szabadított nép a gyermek. A gyermekek milliói.”<sup>235</sup> A 15. nemzetközi római tanfolyamon tartott egyik előadásában részletesen fejtegette e kérdést. Akkor mondta azt is, hogy szeretné, ha e kongresszus a gyermek felszabadításának ünnepe lenne. A felszabadításra tényleg szükség van, mert a régi iskola lényege t. képen bírkózás a gyermek és a felnőtt között azért, hogy végül a felnőtt akarata érvényesüljön. A felnőtt így teszi tönkre a gyermek egyéniségét. „Olyanok vagyunk, mint a kertész, aki természetük ellen formája a fákat és ezekben a torz alkotásokban még gyönyörködik is.”<sup>236</sup> A gyermeket úgy lehet felszabadítani a felnőtt rabszolgaságából, hogy a tanító munkáját korlátozni kell a gyermekek érdekében.

De kezdjük csak vizsgálatunkat rendszeresen és nézzük a gyermeket 2 és fél—3 éves korától, amint az összes tárgyakat megfogja, némelyeket különös előszeretettel. Ezek mind oly dolgok, amelyek nem az ő számára teremtettek. Ha a gyermek e tárgyakat megfogja, akkor az anya elvezeti a tárgytól, megsimogatja, kis ütéseket ad kezére és mondja: „Ezt nem szabad neked megfogni, az illetlen dolog!” Montessori leír<sup>237</sup> egy családi jelenetet, melynél jelen volt, és amely jellemző e téren. Az apa, aki egyébként orvos volt, az íróasztalnál ült, az anya kisgyermekét tartotta kezében. A kisgyermek apró kezeckéjét kinyújtotta az asztalon heverő tárgyak után. Erre az orvos, a következőket mondta: „Ez a gyermek oly kicsiny, és mégis javíthatatlanul neveletlen. Mit fogunk vele csinálni, hogy ezt a rossz szokását, hogy a tárgyakat meg akarja fogni, kiűzzük belőle.” „Neveletlen” ismételte az anyja és a gyermek kezeckéjét szorosán tartotta, miközben a gyermek kiabálva hátravetette magát és forgolódott.

A gyermekeknel 3—4 éves korukban lesz erőssé e küzdelem: maguk akarnak valamit „cselekedni“, aki figyelí őket, az észreveheti, hogy erre hajlamuk van. Ezért lényeges az, hogy a szabadság uralkodjék mind az otthoni mind az óvodai nevelésükben. Szabad, vidám, kacagó gyermekek legyenek az óvodában.<sup>238</sup> A gyermekek szívesen ugyanazt szeretnék csinálni, amit az anya. Ha az anya szorgalmas háziasszony, követik a konyhába és szeretnének munkájában résztvenni. Szeretnének ahhoz a tésztához hozzányúlui, amelyet az anya gyúr, főzni, mosogatni és padlót söpörni, szintén kedvükre való munka lenne. Az anya teljesen meg van zavarodva, amikor ezt látja és szüntelenül ismétli: „Maradj csendben!“ „Ne zavarj engem!“ „Menj innét!“ A gyermek elkezd ordítani, ledobja magát a földre, rugdalózik, azután megint elkezdi. A tiltott dolgokat, nyalánságokat gyakran elrejtí, a padlót bepiszkítja stb. Az anya dühe fokozódik, a gyermek erre makacssággal válaszol, de másodszor is előlről kezdi az egészet. Ahol az anya nem foglalkozik háztartással, ott a gyermek még szerencsétlenebb. Amikor értelme ébredszik, keres valamit, amit nem talál meg, és minden látszólagos ok nélkül sír. Gyakoriak a dühkitörések, a szülők nem tudják, hogy mit tegyenek. Az apák gyakran panaszkodnak: „az én gyermekem olyan okos, de nevetlen. Semmi sincs, amivel megelégedne, mindig új játékokat veszek, ezeket megunja és semmi sem segít!“ Az anya gondteltjes kérdése így hangzik:<sup>239</sup> „Mit tanácsol nekem, mit tegyek, ha gyermekem rossz, ha makacs. Ő oly nevetlen, soha egy percig nincs nyugta. Én nem kínoztatom vele magamat“. Gyakran lehet azt is hallani, az anyáktól: „Az én gyermekem igen kedves, mindig alszik“. Ki ne hallotta volna, amint némely anya a síró gyermekére fenyegetőleg rákiált „Légy csendben, légy csendben, mondom néked!“ Erre természetesen a megijedt gyermek még hangosabban sír. Montessorinak ez a megfigyelése nem lehet általános. A kisgyermekre ha rákiáltunk, akkor legtöbbször elhallgat, nem azért mintha az értelmét felfogta volna annak, amit mondtunk, hanem az erősebb hangbenyomás új és váratlan volta az, amelyre ekkor figyel.

Az életbe belépő gyermeknek első küzdelmét tehát szüleivel szemben kell megvívnia. E küzdelem oka abban rejlik, hogy az ő gyermekes élete különbözik a felnőttétől. A gyermek nem kis felnőtt, nem a felnőtték kicsinyített mása. A gyermeknek fejlődni kell, míg a szülők kifejlődtek. A gyermeknek sokat kell mozognia, hogy mozgásait rendezze, a szülőknek megvan a mozgás felett az uralmuk és rendezni tudják azokat. Néha talán fáradtak is a munkától. A gyermek érzékei még nem fejlettek. Az alkalmazkodóképesség még nem jó, ezért mozgásokkal, tapogatásokkal kell nekik segíteni, hogy a tárgyakat, mint térben levőket megismerje. A kezei segítik szemét, hogy igazán lásson. Ezzel szemben a szülőknek kifejlődött érzékük van, az alkalmaz-

kodóképességük tökéletes, ha csak el nem rontották a helytelen használattal. Minden esetben a benyomásokat felfogják, nekik nem kell semmit megérezni. A gyermekek tele vannak kapzsisággal, hogy a külvilágot megismerjék, ezzel szemben a szülőknek már elégük van a külső életből. Ezért nem értik meg a szülők a gyermeket.

„Az embert szabad fejlődésében korán, sőt mondhatjuk, már születése napjától kezdve hátráltatják.“<sup>240</sup> A szülők azt akarják, hogy a gyermekek olyanok legyenek, mint ők és ha a gyermekek mások, az már szerintök nevelétlenség. Ugyanaz, mintha a gyermeknek azt mondanók: „Légy te is oly nagy, mint én“!

A gyermek élni akar és mi meg akarjuk benne akadályozni. A gyermekkel szemben való viselkedésünkben szerepet játszik egoizmusunk is. A gyermek „rosszasága“ abban rejlik, hogy bennünket „zavar“. Hogyan küzdjünk ellene, hogy kényelmességünket és szabadságunkat megvédjük? Milyen gyakran éreztük azt szívünkben, hogy mi igazságtalanok voltunk, azonban ezen érzelmünket elnyomtuk és a „kis rebellis“ ránk mégsem haragszik. Ellenkezőleg épúgy amint csintalansága mellett kitart, úgy megmarad amellett, hogy minket azért szeret, megbocsájt nekünk, az igazságtalanságot elfelejti, csak hogy mellette legyünk, minket átölelhessen, ölünkbe ülhessen és keblünkön aludhasson. Ez is életösztönének kifejezése, és hogy ha ez nekünk sok, elutasítjuk. Ajkainkon ott van mintegy refrain a megbántás és az elítélés, hogy engedetlen. És mégis a gyermek tökéletes szeretetére e szavakat lehetne használni: „Nem cselekszik éktelenül, nem keresi a maga hasznát, nem gerjed haragra, nem rójja fel a gonoszt. Nem örül a hamisságnak, de együtt örül az igazsággal. Mindent elfedez, mindezt hiszen, mindent remél, mindent eltűr.“<sup>241</sup> Rólunk nem lehet ugyanezt mondani. Ha a küzdelem a gyermek és felnőtt között békével végződik és ha a felnőtt a gyermek jó tulajdonságait elismerte és azt fejleszteni próbálta, akkor a legpompásabb élvezethez juthat, amelyet egyáltalán adhat a természet: a gyermeket természetes fejlődésében követni és látni, hogy az ember hogyan bontakozik ki belőle. Ha a kinyíló rózsabimbó képe a költészetben oly kedves lett, akkor mennyivel kedvesebb lesz a gyermek lelkének képe, amely így megnyilatkozik. És mi ezt a kimondhatatlanul bájos ajándékot szétlapossuk haragosan és káromkodunk közben, mint a megszálltak.<sup>242</sup> Az elmondottakból is látható Montessori túlzott optimizmusa, mellyel „az emberi nem szellemi művelődésének megújhódása felé néz“.<sup>243</sup>

A gyermekek szabadságuk folytán nőnek, tökéletesednek, belső erejüket kifejlesztik, jellemüket képezik, azért meg kell őket szabadítani a rabszolgaságtól! Nem elég az, hogy a testet táplálják, szellemi táplálék is kell nekik. „A bizalom kölcsönösségének következménye, hogy a gyermekben megbízik a nevelő, amiért is, főleg szabad időben nagy szabadságot enged számá-

ra.<sup>244</sup> Ezt írja Mester Boscó Szent Jánosról. Montessorira alkalmazva ezen elvet azt mondhatjuk, hogy a gyermeket úgy kell vezetnünk, hogy „ne éreztessük vele jelenlétünket, de mégis segítségére készen álljunk mellette anélkül, hogy tapasztalatait folyton magyarázni akarnánk”.<sup>245</sup> Mozogjon a gyermek szabadon és szerezzé úgy tapasztalatait, mert ő fejlődni akar. Erre van kezdeményezőképesége, értelmes munkát tud keresni magának, van kitartása, de ereje is, hogy a neki meg nem felelő munkán változtasson. A gyermek a nehézségeket nem kerüli el, sőt maga keresi fel azt és oldja meg. Ez a megoldás számára öröm. A gyermek szabad és természetes megnyilatkozására kell építenünk. „Képzeld el, hogy egy természetbúvárt, aki a megfigyelés és a kísérlet technikájában teljesen járatos, oly helyre hívnak meg, ahol módjában van a lepkékre nézve új kutatásokat végezni s egy üvegszekrényt visznek elé, melynek hátsó falán falán szép pillangók kiterjesztett szárnyal vannak feltűzve. A tudós bizonyára azt fogja mondani, hogy ez gyermekijáték és nem tudósaknak való anyag. Ugyanez az eset forog fenn, ha egy tudományos szellemben nevelt tanítót állítanak be olyan iskolába, amelyben a gyermekek szellemének minden spontán nyilvánulását elfojtják, ahol a gyermekek a padokhoz éppen úgy oda vannak tűzve, mint a pillangók a gombostűkre, s ahol a gyermekek gépiesen szerzett ismereteiket épp úgy mutogatja, mint a pillangók kifeszített szárnyaikat. Az ilyen iskolához céltalan volna a tanítókat tudományosan előkészíteni, mert először az iskolát kell számukra megfelelőkké tenni. E végből szükséges, hogy az iskola teret engedjen a gyermek egyéniségének szabad és természetes megnyilatkozására, hogy így tudományos pedagógiát lehessen alkotni. Ebben van a megvalósítandó reform lényege.”<sup>246</sup>

A szabadság elve már az *Il metodo della Pedagogia scientifica applicatio all educatione inforutile nelle Case dei Bambini* első (1909) kiadásában is megtalálható.<sup>247</sup> Rousseau után voltak ugyan, akik hangsúlyozták a szabadságot, de az igazi fogalma csak a XIX. sz. biológiai ismeretei révén vált világossá. Elismeri, hogy a régi pedagógia is kimondta már a gyermek tanulmányozásának szükségességét, de a szabadság elvét a gyakorlatba nem vitték át. Ezt bizonyítja az iskolapad is, amely régebben hosszú volt, hogy minél több gyermek elférjen benne. Amint fejlődött a tudomány, úgy rövidült meg az iskolapad is. „És míg a társadalmat felszabadulásra irányuló törekvés hatotta át, addig a tudomány az iskolai rabság eszközét, a padot próbálta tökéletesebbé tenni.”<sup>248</sup> A gyermek nem tud és nem szeret hosszú ideig ülni. Erre jellemző egy kislány nyilatkozata, ki 6 és fél éves korában került az iskolába. Az első hetek után anyja a következőket jegyezte naplójába:<sup>249</sup> „Csodálatos, alig járt néhány napig az iskolába, a kényeskedő selypítést teljesen elhagyta. Kicsit szomorúan csendes mostanában. Kérdeztem, hogy szeret-e iskolába

járni. Szeretem az iskolát — felelt — csak azt nem szeretem, hogy olyan sokáig kell ülni, pedig én nem is vagyok már fáradt. „Nem padra, hanem igazi szabadságra van szükség.” A gyermek szabadsága a megfelelően berendezett környezetben szabadon megnyilvánulhat. Kérdés az, hogy meddig terjed a szabadság? Addig, amíg az a közösség érdekeit nem veszélyezteti, minden más cselekvést a nevelőnek túrnie és megfigyelnie kell. A szabadságnak természetes csak a megfelelő környezet mellett van értelme, mert a gyermeknek munkaalkalmat kell adni.

A szabadság elvéből következik, hogy a gyermekkel nem végeztet utánzó munkát. Amikor azok anyagot kapnak, azt mindenki saját tetszése szerint formálhatja, nem vezeti a gyermekesreget arra, hogy hasznos tárgyat alakítsanak az anyagból. Montessori a fazékkészítést vezette be. Első alkotásuk a vörösayagból való váza, melyet fehér agyagból készített tojással töltenek meg. Ez az első tárgy, amelyet az emberiség készített. Amint az emberiség fejlődésében tökéletesedett a váza, úgy lesz az a gyermeknél is.<sup>250</sup> Montessori elméletébe így jönnek bele a kultúrhistóriai fokozatok.

Az igazi szabadságnak alapfeltétele még a függetlenség. „A nevelés főfeladata, hogy a függetlenségre, az önállóságra vezető úton segítségére legyen a gyermeknek.”<sup>251</sup> Aki kiszolgáltatja magát, az nem lehet független.

Hogyan lehet az, hogy a függetlenség igazi értelmével nem vagyunk tisztában? Ennek csak egy magyarázata lehet: olyan társadalomban élünk, amely szolgai. Szolgáink nem tőlünk függenek, hanem mi függünk tőlük. Magunkat függetlennek nem mondhatjuk, azért mert senki sem parancsol nekünk és mi parancsolunk másoknak.<sup>252</sup>

Ebből következik, hogy a függetlenség elvével nem egyeztethető össze az sem, hogy a gyermeket kiszolgáljuk. Ez egyrészt szolgai magatartás, másrészt elfojtja a gyermek hasznos tevékenységeit. A természet úgyis adott minden lénynak oly képességet, amellyel tevékenységeit el tudja végezni. Ezért ne nézzük a gyermeket babának, ne mosdassuk, ne öltöztessük őket, mintha babák volnának. Segítsünk nekik, hogy mindeme tevékenységeket elsajátíthassák. Természetes, hogy nehezebb az önálló mosdásra, öltözködésre stb. megtanítani a gyermeket, mint helyette ezeket elvégezni.

A szabadság élettani fogalmára Montessori azt mondja,<sup>253</sup> hogy az magában foglalja mindazokat a feltételeket, amelyek a személyiség lehető legkedvezőbb kifejlődését előmozdítják. A szabadság tehát elsősorban cselekvési szabadságot jelent. Ez nem zabolátlanság, nem korlátatlanság; jelenti azt, hogy szabadon hagyjuk kifejlődni a gyermekben azt ami jó, vagy ami csak gyerekes. A spontán, belülről fakadó megnyilatkozásoknak kell útát

engednünk. A szabadság első megnyilatkozása a szabad mozgás. A szabadság fogalmához Montessorinál az is hozzátartozik, hogy a különböző foglalatosságokat a gyermeknek senki sem parancsolja, hanem a gyermek ösztönét követve szabadon választja azt ki, amivel foglalkozni akar.

Montessori értelmezése igen közel áll Tagoreéhoz. Tagore írja:<sup>254</sup> „Ami a méh számára a természetben szín és illat, meg ama pontok és jelek, melyek a méhnek a mézhez vezető utat megmutatják, az az emberi szív számára a Szépség és öröm, melyet a kényszer nem korlátozhat.” Ez az egyik oka annak, hogy Kalkuttában a Tagore iskolák szabadsága igen hasonlít a Montessori intézeteiben uralkodó szabadsághoz.

A szabadság nem azt jelenti, hogy egyáltalán semmi hibát ne javítsunk ki és ezáltal gyakran valódi erkölcsi megbetegedések tegyünk ki a gyermeket. A gyermeknek vannak spontán mozgásai, amelyeket semmi sem képes megkötni. Ezen megnyilvánulásoknak eszközöket kell adnunk.

Montessori szabadság fogalma a naturalizmusban gyökerezik. A gyermek ruházatával is könnyítsünk a civilizáció bilincsein (így a szandál, alsó lábszár szabadon hagyása, rövid és kényelmes ruha mind ezt a célt szolgálják). „Alapelveül szolgáljon, hogy a nevelésben a természetes szabadságból csak annyit áldozzunk fel, amennyi éppen szükséges nagyobb társadalmi előnyök eléréséhez, hogy haszontalan áldozatokat ne hozzunk.”<sup>255</sup>

A lényeges az, hogy a gyermeket megtanítsuk a szabad mozgásra, mert ma már mindenütt elismert alapelv, hogy a gyermeknek mozgásra van szükségük. E mozgási szabadság jelenti a munka szabadságát is. Az Új Iskola szerint általában „nincs előre megállapított program, nehogy oly ismeretek megszerzésére kényszerüljön a gyermek, amelyek bírását nem érzi szükségesnek.”<sup>256</sup> Ha szabad gyermekről beszélünk, akkor azt kell alatta értenünk, hogy szabadon futkározhatnak, ugrálhatnak is. Ma minden anya egyetért a gyermekorvossal, ha azt mondja, hogy menjen a gyermek a nyilvános parkokba és mezőkre, hogy ott a friss levegőn ugrándozzék.<sup>257</sup> Lényeges az is, különösen a fejlődés későbbi fokán, hogy a gyermek tudja cselekedetének célját, ne magáért a gyaloglásért menjen, ne a futásért fusson. Az érzékfejlesztő gyakorlatok hatása éppen ebben rejlik. Itt a gyermekek tudják a célt „s maguk akarják a színes pamutszál párját megtalálni, maguk akarnak mosakodni, öltözködni, magukévá tették azt a célt, hogy olvasni megtanuljanak, s nem is kívánnak külső segítséget, hanem a maguk erejéből, csak saját közreműködésükkel akarnak megtanulni olvasni, s ha külső segítséget kérnek, ezt is azért kérik, mert a célt magukévá tették, azt akarják, s annak elérésére maguk hatnak önmagukra.” A nagy gyermek célt keres, a kicsiny pedig „neveletlen”. „A szabadabb mozgás, szabadabb elhatározás, szabad szó és gondolat ez az éremnek egyik

oldala. Biztosabb jövő, pontosabb körülhatárolt emberi eszmény, nagyobb bizalom és hit: ez a másik.<sup>258</sup>

Ha a gyermek mozgásának nincsen ésszerű célja, a mozgás elfárasztja. Sok ember néha ijesztő ürességet érez, ha neki cél nélkül kell mozognia. A legkegyetlenebb büntetési mód, amellyel rabszolgákat büntettek, az volt, hogy mély gödröket ásattak velük és azután azokat kellett betemetniük, azaz célnélküli munkát végezniük. A kifáradás vizsgálatai azt mutatják, hogy u. olyan mennyiségű munka, amely ésszerűen folyik, sokkal kevésbé fárasztja ki az embert, mint a céltalan munka. Ma már ezt a pszichiátriában is felhasználják és a neuraszténiasoknak nem a szabad levegőn való mozgást rendelik, hanem a szabad levegőn való munkát. Hozzávehetjük még azt is, hogy a gyermek Dewey szerint akkor képes a legnagyobb erőfeszítésre, ha a feladat „az érdeklődésébe vág.”<sup>259</sup> Az igazi érdeklődés és az igazi erőfeszítés kétféle megjelenési formája egy és u. azon erőnek: az én megvalósulási törekvésének.<sup>260</sup>

Claparède szerint<sup>261</sup> is az új iskolai nevelésben legfontosabb az érdeklődés. Ez pedig nem más, mint egy kölcsönös viszony az alany és a tárgy között. Egy tárgy önmagában nem lehet érdekes, csak akkor, ha az fontos nekünk. „Az érdeklődés mindig szűkséglet jele; a gyermeknél a testi és szellemi fejlődésből fakadó szűkségleté. Amint a gyermek korban előhalad, az érdeklődést előidéző tárgyak és cselekvések is változnak.”<sup>262</sup>

Az érdeklődéssel kapcsolatban mindjárt megemlíthetjük azt, hogy sokan vannak, akik attól félnek, hogy a szabadon nevelt gyermek nem fog oly tárgyakkal foglalkozni, amelyek értékesek ugyan, de érdeklődésének nem felelnek meg. Az életben pedig mily sokszor kell oly munkát végeznünk, amely sehogyan sem tetszik nekünk. Így az Új Iskola nem nevel az életre.

Ezzel szemben igaz az, hogy minden munkának legfontosabb ösztönzője a szabadság. A foglalkozás u. is „értelmes és szabad erőfeszítés, az eszméknek és formáknak szenvedélyes keresése.” „A legalacsonyabb és a legmagasabb röptű erőfeszítésnek éltető gyökere egyaránt a szabadság.”<sup>263</sup>

A gyermeket sohasem szabad olyan helyzetbe hozni, hogy „olyat kelljen végeznie, amihez nincsen kedve.”<sup>264</sup>

Az életre való nevelés a szabadság elvével úgy hozható megfelelő kapcsolatba, ha a gyermek érdeklődési körét kiszélesítjük. Ez pedig úgy történhet, hogy először is a gyermek különleges képességeit kell felkutatni, és evvel kapcsolatban kell a többi területeket is meghódítani. Az alap tehát, amire építhetünk: a gyermek megismerése. Az érdeklődésre való nevelés úgy történhet, hogy ha okvetlenül meg kell valamit tennie a gyermeknek, akkor a dolgot úgy kell intéznie a nevelőnek, hogy az vágyat kapjon a végeznivalóra.<sup>265</sup> Akik a gyermeket fel akarják szabadítani, így járnak el.

Ferriére is azt mondja:<sup>266</sup> „A tevékeny gyermek sokkal jobban össze tudja fogni erejét, ha olyat csinál, ami érdekli. A minap láttam egy osztályt, melyben kisgyermekek voltak. Az első negyedórán verset mondatnak és énekeltek velük. Tekintetük hideg volt. Olyanok voltak, mint a jól idomított kiskutyák. A második negyedórán szabadon rajzolhattak. Tekintetük megélénkült, élet költözött beléjük, a maguk sajátos taglejtésével és viselkedésével nyilatkoztak meg, lelkük nem rejtőzött többé személynél fátyol mögé, láthatóvá vált a pszichológus szemének.”

A kedvezőtlen körülmények között nevelkedett proletárgyermekeket sem lehet más eszmekörbe kényszeríteni „saját érdeklődési körük az a lépcső, amelyen a továbbemelkedés számukra lehetséges.”<sup>267</sup>

A Montessori-iskolát az egyéni érdeklődés mozgatja:<sup>268</sup> „Ez az érdeklődés azonban nem életegészből fakadó, s nem is koncentrált. A gyermek fejlődéséhez mért tanszerek közül választva halad előre, s a taneszközök jellege szabja meg, hogy a Montessori iskola elsősorban a formális művelésre veti a hangsúlyt. Így korlátozott területen viszont igen nagy és állandó szabadsággal tanult a gyermek. S miután saját munkaképe és tempója az irányadó, megtanul örömmel és kitartással dolgozni.”

Az érdeklődés igen nagy szerepet játszik az Új Iskolákban, így pl. Decrolynál is (érdeklődési központok).<sup>269</sup>

Az érdeklődésre vonatkozólag különben már Brunszvik Teréz megjegyzi naplójában: „Kell, hogy az a dolog, amellyel foglalkoznak, kielégítse őket úgy, hogy szinte elmerüljenek benne.”<sup>270</sup>

„A gyermeknevelés igazi titka, megérteni a kicsinyek kíváncsiságát, gondosan felhasználni érdeklődésüket és helyes irányba terelni a tapogatózó lélek fejlődését.”<sup>271</sup>

Bognár Cecil szerint<sup>272</sup> „Montessori Mária nagy érdeme annak hangsúlyozása, hogy pontos kísérletekkel állapítsuk meg, mi való a gyermeknek, mit tud felfogni és érdeklődéssel kísérni a különböző életkorokban.”

A megerőltető munka megerőltető volta lelki eredetű. A fenntartó munkák azok, amelyeket egy szolga végez rendszerint, hogy ura holmijait rendben tartsa. Az ily ember lényegesen különbözik azoktól, akik e tárgyakat előállították. A munkásoknak két teljesen különböző fajáról van szó. Az egyik egészen egyszerű koordinált tevékenységet végez, amely alig kíván több intelligenciát, mint ami a sétáláshoz vagy az ugráshoz szükséges. Ez a csoport egyszerű mozgásokat végez. Ezzel szemben a produktív munka nagyon is alapos szellemi előkészületet igényel és a bonyolult készségnek egész sorozatát kapcsolja egybe és még az érzékyakorlatokat is felhasználja. Az első fajta munka a fenntartó, gondozó munka az, ami a kisgyermeknek kell. Nekik mozogniuk kell, hogy megtanulják mozgásaikat rendezni. És éppen így van a praktikus élet u. n. gyakorlataiban is, amelyek megfelel-



nek a mozgásszabadság lelki alapelveinek. Elég, ha egy erre a célra szolgáló környezetet készítünk elő, ahol a gyermeket átengedjük szabad tevékenységüknek. A gyermek így fáradhatatlanul képezi magát és ügyes lesz és átengedi magát belső sugallatának. Ez a gyermek szabad tevékenysége számára megnyitott „mező” (környezet) megadja neki azt a lehetőséget, hogy épúgy mozogjon és úgy képezze ki magát, mint egy ember. Itt nem éppen a mozgásért mozog, hanem sokkal inkább azért, mert a gyakorlatban énje jelentékeny szerepet játszik. A személyiség fejlődésének tudata az, amely a gyermeket arra indítja, hogy a munkákat lelkiismeretesen és kitartással végezze és megelégedést mutasson, ha célját elérte. A gyermek egy jól berendezett környezetben saját magáért dolgozik. Ezzel belső lelki életét erősíti, fizikai életét is erősíti, ha a szabad levegőn van és a mezőn ugrándozhat.

A szabadság azonban nem azt jelenti, hogy „esetleg visszaélve vele, semmivel, vagy csak egy bizonyos, talán a fejlődésre nem is okvetlenül szükséges vagy hasznos irányban foglalkozhatna.”<sup>273</sup> A szabadság azt jelenti, hogy a gyermek maga választja meg, hogy mivel foglalkozzék. Szabad mozgás az eszközök választásában, ez a lényeg. Azonban a foglalkozási szabadság is korlátozott. Csak addig terjed, ameddig a gyermek kora és szellemi képessége engedi, amellett azonban lényeges, hogy minden eszközről arra a célra kell használnia a gyermeknek, amelyre az az eszköz megalkottatott.

A szabadság elvének igen nagy jelentősége van Montessori rendszerében. „Nevelési rendszerének veleje a gyermek ösztöneinek, hajlamainak szabad megnyilatkozása.”<sup>274</sup> Kiss J. szerint<sup>275</sup> is a rendszer egyik legfontosabb alapja a szabadság.

Éltes is a rendszer leglényegesebb programjának a gyermek felszabadítását tekinti.<sup>276</sup> A nevelő alkalmazkodjék a gyermekhez, ne erőszakolja rá az ő elveit. „Pajkos, játékos a gyermek? Nem baj! Ilyenkből lesznek életünk felderítői. Avagy talán komolynak, elgondolkodónak találjuk a gyermeket? Ne bántások így van jól! Az ilyenkből lesznek a filozófusok, az emberiség nagy gondolkodói. Minden nevelői elnyomás csak kárt tehet benne, elferdülésre ad okot.”

Dewey kérdésére: mi a legközelebbi teendő a „haladó nevelés” terén. Meiklejohn válasza:<sup>277</sup> az egyén növekedésének elősegítése és az egyén szabadságának megőrzése.

Az új iskolák közül először Montessori tette meg a szabadságot alapelvevé.<sup>278</sup> Maga a probléma nem új. Megoldási módjai is ismeretesek. Ezek azonban kivitelben különböznek Montessoriétól. Ilyen volt Don Boscó elmélete is; ő már Montessori és Agazziékot megelőzve küzdött a gyermek felszabadításáért. Ma már azonban úgy látszik, hogy a C. W. Washburne által alapított Winnetka-rendszer kedvez leginkább az egyéni képességek szabad kifejlődésének. (közép fokon.)<sup>279</sup> Azt állítanunk viszont nem le-

het, hogy az amerikai iskolákban a szabadság mindenütt nagyobb volna mint pl. Montessori intézeteiben. Kandel szerint<sup>280</sup> az amerikai tanítók legtöbbszörének szemében „a gyermek szabadsága elmentésben áll a fegyellemmel, ellenőrzéssel.”

Végül Montessori maga írja: „Eredményeink két gyakorlati tényen alapszanak: a gyermeki, munkának megfelelő környezet teremtésén és a helyes szabadság biztosításán.”<sup>281</sup>

Azért, is fontos a szabadság, mert csak így tudhatja a nevelő a gyermek hajlamait, képességeit megismerni és ezek alapján azt, hogy miben siessen segítségére.

„Claparède a genfi Rousseau-intézet alapítója említi, hogy gyakran szemükre vetik az intézet kísérleti iskolájában uralkodó nagy szabadságot. A „Kicsinyek Háza”-ban u. is a gyermekek azal foglalkoznak, amivel akarnak. Ez szerintem nem baj, ha az amit a gyermekek tesznek jó. Sőt a nevelőnek kívánnia kell, hogy a gyermekek akarják, amit csinálnak. Az olyan tevékenység u. is, melyet kelleni végzünk, melyet nem teszünk magunkévá, nem fejt ki teljes nevelőhatását és nem járul hozzá igazán személyiségünk kifejlődéséhez.”<sup>282</sup>

Lényeges továbbá az is, hogy megfigyeljük a gyermeket szabad idejében. Ekkor látni fogjuk azt, hogy ilyenkor zavarban vannak, nem tudnak mit csinálni. Ennek a nevelők az okai, legtöbbször a szülők, kik arra szoktatják gyermekeiket, hogy azok tőle függjenek. Szabad mozgásaikban megkötik a gyermeket, így természetes, hogy öntevékenységüket is meggátoltuk. Nem lehet a nevelő ideálja a tehetetlenségre kárhoztatott gyermek.<sup>283</sup> A spontán tevékenységet elnyomni, annyi, mint magát az életet megfolytani.<sup>284</sup> Csaknem teljes szabadságot kell adni a gyermeknek.

A gyermek szabadságára épített új pedagógia miért nem terjedt el úgy, mint ahogy azt hívei remélték? Ennek egyik oka kétségtelen abban rejlik, hogy a szabadsággal nagyon is messzire mentek. „Az alatt az ürügy alatt, hogy a tekintélyre alapított régi pedagógia kiképzés helyett inkább keréketörte az akaratot és eltorzította a jellemet, az Új Iskola olybá tüntette fel a szabadságot, mint valami istenséget, amelyet imádni kell, a tanító tekintélyét viszont, mint valami ellenlábás felügyeletet, amelyet semlegességbe és tartózkodásba kell zárni.”<sup>285</sup> Amikor azután a tanítók legjobb igyekezettel követték ez elveket, igen gyakran fiaskót vallottak. Ennek okai a következők voltak: nagy létszám, a gyermekek nem voltak e célra kiválogatva és maga a tanító. A nagy létszáma Ferriére a Magyar Paedagógiai Társaságban tartott előadásában azt mondja, hogy „a szabadságnak és a bizalomnak ez az új módszere nagyobb tanulólétszám és hivatalos tantervek mellett is beválik, mielőtt a tanulók a személyes munkához hozzászoktak.”<sup>286</sup> Ugyancsak Ferriére említi erre vonatkozólag Albert Boschetti szabadság és bizalom módszerét.<sup>287</sup> A jó ered-

mény ott is két okra vezethető vissza. Az egyik kétségtelen, hogy a tanító személyisége, a másik pedig a szabadság. Hogy nemcsak a tanítótól függ az eredmény a kísérleti iskolákban, erre vonatkozólag Texasban Ellenworth Collings, Winnetka városában pedig Washburne folytattak kísérleteket.<sup>288</sup>

Csak az a tanító alkalmas a szabadság módszerére, aki szívét, saját életét is beleviszi a tanításba.

Az Új Iskola, amikor a szabadság elvére épít, akkor ezen elvvel „új, de logikus eljárást hirdet az engedelmesség biztosítására.”<sup>289</sup> Sokak szemében a szabadság csak megváltoztatott módja annak, hogy hogyan lehet a gyermeket engedelmességre nevelni.

Mester a szabadságfogalom elméletét és annak gyakorlati alkalmazását nézve a következő megállapításokat teszi.<sup>290</sup> 1. a szabadság fogalma fogyatékos, 2. ellentétben áll azzal a gyakorlattal, amit Montessori a kisdedek házában folytatott. Fogyatékos a szabadság fogalma, mert azt „naturalisztikus élettani alapon fogta fel, ami pedig szociális jellegű.” A szabadság szerinte minden gátlás, minden hatás eltávolítása. „Ez a fák szabadsága az erdőben, de nem a társadalomban élő emberé.” Brunsvik már azt írja Naplójában:<sup>291</sup> „ahogyan most jelen vagyunk, az nem nevelés, hanem vadonban való felnövés.” Kenyeres írja:<sup>292</sup> „A gyermek szabadsága nem lehet az az egyszerű szabadság, ahogy a szabadságot a növények, rovarok stb. megfigyelésében értjük. A gyermek elé gyámoltalanságánál és társadalmi lény voltánál fogva tevékenységét korlátozó bizonyos akadályok gördülnek.”

Az igazi szabadság tehát „nem egyéb, mint lehetőség arra, hogy mindenki kifejtse a maga szellemi képességeit és erőit, de csak történelmi, társadalmi helyzetében, ez pedig nemcsak az állam törvényeiben, a család hagyományaiban, a társadalom szokásaiban nyilvánul meg, hanem a nemzetnek történelme folyamán keletkezett közös gondolataiban és érzéseiben. Ez nem tűnik ki Montessori fogalmából, mert szerinte a hatalomra törést, az érvényesülési vágyat mindenki kozmikus erőkből nyeri.”<sup>293</sup>

A gyakorlatban azonban nem ezt a szabadság elvét alkalmazta Montessori, mert a valóságban a szociális jellegű szabadságfogalom nyert alkalmazást, mert a gyermeknek tekintettel kell lennie a valóságban a társaira és a vezetőnőre. A gyakorlatban tehát a szabadság határa a közérdek. A szabadság nyílt parancs és tilalom hiánya, mások jogainak elismerése mellett. Jelenti azt, hogy a gyermeket ne nyomjuk el. Legfőbb nevelő így a természet. Ezen elvet többek között Pizzigoni<sup>294</sup> is hangsúlyozza. Általában Montessori szabadság-fogalma inkább hajlik az olaszok által bevezetett és Lombardó által is hangoztatott vidám iskolához, mint a cselekvő iskola szabadság-fogalmához. A két irány alapelvekben igen hasonló: a gyermek belülről fejlődik,<sup>295</sup> ez a lényeges; a belső fejlődéshez szükséges a szabadság, ennek fokában azonban eltérés van. A vidám iskola szabadsága általá-

nosabb, mint a cselekvő iskoláé. Azé az otthonias jellegű cselekedetekre is vonatkozik, emezé inkább az ismeretek megszerzésének szabadságát jelenti. Ferriére szerint Lombardó<sup>296</sup> ugyanazt jelzi a vídámiskola névvel, amit a francia irány cselekvő iskolának nevez. A scuola serena és l' école active között még különbséget tehetünk az ott uralkodó hangulat között is. Az előbbi a derült örömet, nyugodt öntevékenységet jobban céljául tűzi ki, mint az utóbbi. „Az olaszok a cselekvés helyett inkább a derűs vídamságot és világosságot emelik ki, mert fajiságuk és nemzeti hagyományuk a művészet és szépség szeretetére ösztönzi őket. De a művészet és szépség nem keletkezik derűs teremtetevékenység nélkül, s eszerint a cselekvés és a vídamság u. azon valóságnak két szempontja; két kifejezés a szellemi haladás s a kultúrában való gazdagodás kifejllesztésére.”<sup>297</sup>

A szabadsággal kapcsolatban a nevelőnek az lehet a feladata: „a növendékét szabaddá tenni, úgy hogy a nevelői hatások nála feleslegessé váljanak.”<sup>298</sup> Mivel a növendék nem áll azon a fokon, hogy csakis saját magának tartozna felelősséggel, ezért „szabadságnak nem nevezhető.”<sup>299</sup> Amilyen mértékben válik önállóvá a gyermek, oly mértékben szorulhat háttérbe a nevelőhatás.

Engedelmességre a gyermek erkölcsi fejlődésében szükség van.<sup>300</sup> Montessori intézetében, ahol az engedelmesség szerepe igen háttérbe szorult a szabadság mellett, jó példákat lehet ezzel kapcsolatban felhozni. Nincs parancs, nincs engedelmesség. Ezért van az, miként egy látogató írja, hogy látott Montessori intézeteiben gyermekeket, akiknek lábuk az asztalon volt, ujjakkal az orrukat piszkálták és mindezt a vezetőnő tétlenül nézte, engedte a gyermeket szabadon cselekedni. Ahol parancs és ennek való engedelmességre nevelik a gyermeket, ott a szabadság leple alatt ez nem fordulhat elő. A gyermekek ellen a legtöbb panasz az engedetlenség. „Ha már 4—5 évesek, ellenállásuk oly nagy, hogy kétségbeejtően bennünket és majdnem lemondunk arról, hogy őket engedelmességre biztassuk. Az engedelmesség erényét dicsőítjük a gyermekeknek, amellyel előítéletünk szerint különösen a gyermekeknek kell ékeskedniük.”<sup>301</sup> Jönnek a tanítások az engedelmességről és a háláról, amit a gyermek nem lát be. U. az az eljárás, mintha a bénának előadást tartanánk, hogy milyen rossz bénának lenni. Ha a gyermek elégedetlen, azt mondják neki: „Neked mindened megvan, miért vagy elégedetlen?” A felnőtteknek pedig tudniuk kellene, hogy az elégedetlenségnek mélyebb okai vannak. Az engedelmesség a fegyelem első kifejezője Felméri szerint.<sup>302</sup> Az engedelmesség áldozat, amelyre igazán csak akkor képes az ember, ha az élet nagy összefüggésébe lép be. Azért a gyermekek általánosan ismert engedetlensége magában véve egyáltalán nem aggasztó jelenség. Engedelmességet csak az egész pszichikai személyiség sokoldalú művelődésével érhetünk el. Nem elég akarni engedelmeskedni, képesnek is kell lenni rá. Mivel paran-

csoláskor egy bizonyos cselekvés véghezvitelének vagy abbanhagyásának képességére számítunk, világos, hogy az engedelmeség csak a szellemmel és az akarattal egyidőben fejlődik ki. Közvetve tehát úgy bírhatjuk engedelmességre a gyermeket, ha a szellem és az akarát kiművelését megfelelő gyakorlatokkal előkészítjük. A gyermekotthonokban alkalmazott módszer mindegyik részében van akaraterőgyakorlat.<sup>303</sup> Így az engedelmességre való nevelés voltaképpen akaraterő nevelés. A mai nevelés egyik legfontosabb eszköze a kényszer, ami a szabadság-elvvel nem egyeztető össze. A felnőttek eljárása olyan, mint a kínai szülőké gyermekeikkel, akik csavarszerkezetes cipőbe teszik lábaikat, hogy azok kicsinyek legyenek. Ugyanígy járnak el a mai nevelők a gyermekkel, akik lelki csavarszerkezetet használnak.

Miért van az, hogy a rosszság nálunk eltűnik?<sup>304</sup> kérdezi Montessori. A feleletet erre a kérdésre az adja meg, hogy nemcsak megadja a gyermeknek a szükséges eszközöket, hanem azokat használhatja is a gyermek. Így tehát a lázadásnak többé értelme nincs. A gyermekek engedelmesek lesznek. Rendszerint u. is a felnőtt azt minősíti rossznak a gyermek életében, ami a felnőttnek kellemetlen, vagy amit a felnőtt nem ért meg. Így pl. mindennek a megfogását a felnőtt hibának tartja, ez pedig a szabad cselekedetből folyik, célja a tapasztalatszerzés. Így megszűnnek a haragos kitérőések is. „Eddig is csak a felnőttek okozták haragos kitérőéseit, ők kényszerítették, hogy küzdjön életbevágó érdekeiért, mert azt akarták elnyomni, amire fejlődése szempontjából szüksége van. Ha mozogni akart, megtiltották neki. Vagy a többi gyermekkel kellett vívnia valamely tárgyért, amit mindannyian akartak.”<sup>305</sup> Montessori intézetében szabadon cselekedhetnek, senki sem gátolja meg őket benne. A gyermek megkapja mindazt, amire szüksége van (környezet) és szabadon cselekedhet (szabadság). Így a gyermeki szellem nyugodtan fejlődik. A gyermeknek szabadságot csak úgy lehet adni, ha van munkaalkalom, mert „a munkaalkalom nélkül szabadjára engedett gyermek épúgy tönkremegy szellemileg, mint ahogy az újszülött éhenhal, ha nem táplálják.” A munkának viszont a szabadsággal kell együtt járnia.

Ha megadjuk a gyermeknek a szabadságot úgy, amint azt Montessori mondja, akkor az a kérdés, hogy a fegyelmezés hogyan lehetséges? Erre vonatkozólag Montessori a következőket írja: a helyesen adott „munkafeltételek mellett a szabadság a cselekedetek tökéletesítésére és az igazi fegyelem kialakulására vezet.”<sup>306</sup> Erre igen jó példát láthattak a nizzai 2. nemzetközi Montessori-kongresszuson, ahol egy tíz gyermekből álló Montessori-osztály a legnagyobb elmélyedéssel végezte szabad munkáját, dacára a sok látogatással járó jövés-menésnek.<sup>307</sup>

Hogy a helyes szabadság egyúttal a fegyelmet is adja, erről beszélt 1936. május 12-én Budapesten tartott előadásában is.

Szerinte a legnagyobb hiba a gyermeket tanulás alatt mozdulatlanságra kárhozgatni akkor, amikor fokozott agymunkát kívánnak tőle. Sokkal könnyebben is tanulnak a gyermekek, ha mozognak, foglalkozhatnak. Ebben a mozgásban azonban szabadságot kell számukra biztosítani. Itt tehát a szabadságot a tanulás egy igen fontos alapfeltételének tartja. Ha hibát csinál a gyermek, az nem baj. A Montessori-iskolában azért boldogok és vidámak a gyermekek, mert senki sem kényszeríti őket semmire, ezért nincsenek védekező állásban. Azt tanulják meg, ami érdekli őket, így azután agyuk, lelkük, szívük gazdagodik és nemesedik. A gyermekben nincs így meg a belső feszültség, mint más iskolákban. A gyermek nem engedetlen, mert nincs neki mi ellen állást foglalnia. A gyermekben bíznia kell a nevelőnek, ekkor azok szolgálatkészek és udvariasak lesznek. Az újságíróknak adott nyilatkozatában mondja Montessori:<sup>308</sup> „Legszilárdabb meggyőződésem, hogy a helyesen felfogott önfegyelem adja a legnagyobb, leg szebb szabadságot, a szabadság pedig csak a természetes, szeretettől átítatott fegyelemre épülhet fel.“ Míg a „Módszerem kézikönyvében“ a szabadság az elsőrendű fogalom, amelyre a fegyelem felépül, addig itt már a fegyelem, illetőleg az önfegyelemre épül a szabadság. Ez már előadásának címéből is kitűnt: „Fegyelem és szabadság“. Egy mindenesetre biztos és pedig az, hogy nála szabadság és fegyelem sohasem voltak ellentétes fogalmak, mint a régi nevelőknél, akiknek jelszava: „fegyelem“, a szélsőséges újaké pedig: „szabadság“. Hogy ellentétes fogalomnak vették e kettőt, az annak is tulajdonítható, hogy „a szabadság valószínűleg csak a fegyelem rovására növelhető.“<sup>309</sup> Ha ellenben pontosabban megnézzük e két fogalmat, akkor láthatjuk, hogy a feltételezett ellenét csak helytelen értelmezésből eredhet. Percy Nun szerint<sup>310</sup> a fegyelemre vonatkozó hamis nézetek alapja két tévedés. Az egyik az, hogy a fegyelmet összetévesztették a rend fogalmával, a másik pedig az, hogy a „fegyelmet oly kívülről ható erőnek tartották, amely a gyermek természetét akarátán kívül, vagy akár annak ellenére is formálni és irányítani képes.“

A szabadság értelmezése is téves, ha ezt minden külső kényszeről mentesnek fogjuk fel. A szabadság az emberi élet minden jelentősebb megnyilvánulásának egyik elengedhetetlen alapfeltétele. A gyermeket a tevékenységi ösztöne, kíváncsisága és tudásvágya mindig magasabb célok elérésére sarkalja. Ezért a „szabadság jegyében nagyobb és tágabb tér nyílik számukra.“<sup>311</sup>

Montessorinál a szabadság és fegyelem correlatív fogalmak, azaz kölcsönös függés viszonyában lévőek. A fegyelmet így felfogva, az nem vezet dresszurára, hanem szeretetteljes megértésre és végül a szabadság biztosítására. Így felfogva a szabadságot az nem korlátlanságra vezet, hanem önfegyelmezésre.

A fegyelemre való nevelésre egyik milánói gyermekotthon vezetőnője kísérleteket végzett. Megállapította, hogy a gyermekek

a ritmus iránt igen érzékenyek. „Egyszerű kis táncokat vezetett be, hogy megállapítsa a ritmusok hatását az izmok összműködésére. Meglepte, hogy az ilyen ritmus-muzsikának milyen nagy nevelőhatása van a fegyelemre. Növendékeinek nagy része lassanként felhagyott a zajos és a formátlan ugrándozással az udvaron s az utcákon. Mivel a szabadság alapelveéhez tartotta magát, soha sem szólt az ugrálás miatt. A ritmikus táncgyakorlatok növelésével észrevette, hogy a gyermekek mindjobban elfordulnak a rendetlen ugrándozástól.”<sup>312</sup> Itt a ritmus volt az, amely a fegyelemre vezetett.

Ha a családi nevelést nézzük e szempontból, akkor láthatjuk azt, hogy a családok túlnyomó része a szabadságot és fegyelmet ellentétes fogalmakként kezeli és így két szélsőséges álláspont között ingadozik. Az egyik a leggondosabb ellenőrzést, aprólékoskodó tekintélyt tartja fontosnak, és mindig újabb és újabb parancsok osztogatásával köti meg a gyermek szabadságát. A másik a teljes szabadság álláspontjára helyezkedve engedi, hogy a gyermek vakon éljen a maga ösztöneinek, hajlamainak, szenvedélyeinek. „Az első esetben kívülről nyomorítjuk meg a gyermeket, a másodikban meg belülről.”<sup>313</sup> A kizárólagosan a szabadság elvét érvényesítő nevelő „tulajdonképpen lemondana a nevelés aktusáról: contradictio in adjecto van előttünk, ha a tanulót teljesen szabadjára hagyjuk, ez egy nevelési nihilizmus kifejezése volna.”<sup>314</sup> Azaz sem a tekintélytartónak, sem a szabadjárahagyóknak nincsen igazuk. A „felszabadító tekintély” pontosan alkalmazkodik a gyermek életkorához.<sup>315</sup> Minél inkább nő a gyermek, a szabadság annál nagyobb lesz. Mindig örködik azonban a nevelő a fölött, hogy távoltartsa a gyermektől az „idegen és veszélyes hatásokat.” A felszabadító tekintély lassan átvezethet a szabad fegyelemre, ez azonban „csak kitűnő fegyelemnek lehet a következménye.”<sup>316</sup> „A szabad fegyelem fegyelmezetlenséget szül, ha nem kiváló fegyelmezők vezetik.”<sup>317</sup> A „szabad fegyelemben”, vagy amint mások nevezik: az új fegyelemben igen lényeges szerepe van tehát a fegyelmezőnek.<sup>318</sup>

A vezetőnő szerepe e téren az, hogy csendesen jár-kél a dolgozó gyermekek között és odamegy, ahová hívják. „Néha órák is eltelnek anélkül, hogy egy szó is esnék.”<sup>319</sup> Ilyen fegyelmet hiába próbálnánk feddével, intéssel megteremteni.<sup>320</sup> „A tevékenység, mint láttuk megadta a szabadságot. Ugyanez megadja a fegyelmet is. Az a gyermek, aki nagy kedvvel végez valamely munkát, az arckifejezésében és figyelmében, a munkában való elmerülésben is meglátszik. Az ilyen gyermek a fegyelem felé vezető úton van. A fokozatosan elrendezett cselekedtetés készíti elő a fegyelmet. A gyermek munkája azért olyan legyen, amelyet ő belső ösztönétől hajtva kíván végezni.”<sup>321</sup> „Elgondolva, hogy a négyéves gyermekek rendszeren még milyen gyámoltalanok, s hogy mennyire kiszolgálják őket, az otthonok látogatóit mind mélyen meg-

hatja a gyermekek teljesítménye, ami mutatja, hogy milyen képességek és erők szunnyadnak a gyermeki lélek mélyén.

A fegyelem és szabadság vélt ellentmondása ezért indokolatlan. Montessori módszerének célja az volt, hogy az ember igazi természetét megővja és a lealacsonyító, nyomasztó társadalmi iga alól felszabadítsa.

A szabadsággal áil kapcsolatban az öntevékenység elve is. Ez a munkaiskola legfontosabb elve ugyan, de Montessorinál is elsőrendű jelentősége van. Gaudig szerint „öntevékenység által lesz az iskola munkaiskolává”.<sup>322</sup> Ezt a nevelés egyik alapelvevé Fröbel is megtette. Fontosságát Dewey és Claparède is hangsúlyozzák.<sup>323</sup> Fröbel eszközöket is adott a gyermek kezébe, azonban ezek lényegesen különböznek Montessori eszközeitől. Az előzőknél fontos a nevelő közreműködése, az utóbbiak „nevelőhatásokat közvetítenek a nevelő személyének és tudásának aktiv érvényesülése nélkül is.”<sup>324</sup> Így az ezen eszközökkel foglalkozó gyermek „az öntevékenység legmagasabb fokára emelkedik.”<sup>325</sup>

### 3. Jutalmazás és büntetés.

„A jutalom és büntetés a szoktatás és foglalkoztatás közben minduntalan használt nevelési eszköz. Ezzel akarják a gyermeket valamire állandóan rábírní, másról leszoktatni. A jutalom a megelégedés kifejezése, a büntetés az elégedetlenségé.”

Imre S. <sup>326</sup>

A jutalmazás és büntetés a Montessori-rendszer egyik legtöbbet vitatott pontja.<sup>327</sup> Nevelés-lélektani szempontból a jutalmazás inkább „lelki energiákat felszabadító és mozgásba hozó hatás”,<sup>328</sup> a büntetés gátló, lekötő. Míg az első a jóban való megerősítés u. n. pozitív pedagógiát szolgálja,<sup>329</sup> addig az utolsó a gátlások negatív pedagógiáját. Várkonyi<sup>330</sup> a büntetést a következő szempontok szerint tárgyalja: 1. a büntetés lélektani eredete, 2. fogalmi meghatározása, 3. fajtái, 4. nevelőbüntetés. „A büntetések eredetét részint az indulatokban (indulatkitörésben) kell keresnünk, részben pedig ösztönszerű elhárító tevékenységet kell bennünk látnunk és a két mozzanatot egybekapcsolva: az indulatot az ösztönös elhárító mozgás kiváltó impulzusának tekinthetjük.”<sup>331</sup> „A büntetés az indulati elemet véve szemügyre, nem egyéb, mint indulatlereagálás.” Ennek legtermészetesebb módja az indulatot kiváltó tárgy vagy személy megsemmisítése volna. Kezdetleges fejlődési fokon ez meg is található, a fejlődés magasabb fokán lévő, személyiségnél azonban már nem. Az ily nevelő tudja csak a növendéket hasznos és termékeny büntetésben részesíteni.<sup>332</sup>



A büntetés lélektani eredetének vizsgálatánál az ösztönproblémát is tekintetbe kell vennünk. „Büntetés-ösztön helyett azonban az emberi lélektanban inkább büntető tendenciát kell feltételeznünk az idetartozó cselekvések mélyén; így értelmezhetjük Busemann tételét: a büntetés nem egyéb, mint az „elriasztó ösztön“ diadala az „ápoló ösztön“ felett.”<sup>232</sup> Ez volt a kérdés egyik oldala: a büntetés a büntető szempontjából, a másik a megbüntetett növendék szempontjából. „A megbüntetett tanulóban a büntetéssel szemben többféle viselkedés és motívum érvényesülhet: bűntudat, az erkölcsi belátás, az igazságérzés, a bűnhődés vágya. A büntetés csak akkor lehet bensőképen hatásos, vagy Buyten-dijk kifejezése szerint „szerves“, ha valamely egészséges szükséglethez kapcsolódik.”<sup>334</sup> A büntetés gátló hatása abban áll, hogy a fájdalommal szemben minden élőlény védekező rendszereket hoz mozgásba. A gátlás negatív jellegű nevelőhatás.<sup>335</sup>

Hogy büntetéséről egyáltalán beszélhessünk, szükséges a büntetőjog első axiomáját alkalmaznunk a nevelésre: „Büntett nélkül nincs helye a büntetésnek.” Továbbá be kell látnunk ezen igazságot is: „a büntetés a büntett igazságos és szükséges következménye.”<sup>336</sup> Ha a büntetést vizsgáljuk, akkor épúgy mint a jogból-cseleketben két elméletet állíthatunk egymással szembe. Az egyik szerint büntetni azért kell, hogy a bűnös elvegye büntetését. Ezen elmélet szerint a büntetés oka következik a büntetőjog első axiomájából. A másik elmélet Seneca tételét vallja magáénak: „Nem azért kell büntetni, mert a tettes bűnt követett el, hanem azért, hogy a jövőre ne kövessen el hasonlót.”<sup>337</sup> Ha pedagógiai szempontból nézzük e két elméletet, akkor az elsőre azt mondhatjuk, hogy a nevelés célja nem lehet az állandó büntetés, mint az az első elméletből következne. A második elmélet kétségkívül sokkal közelebb áll a pedagógiához és közelebb áll az Új Iskola és Montessori elveihez is. A „jobb megelőzni, mint büntetni elv” a pedagógiának jobban megfelel.

Fináczy is azt mondja,<sup>338</sup> hogy a büntetésnek javítás, de nem megtorlás céljából kell történnie. Hogy ne legyen szigorú, az a Freudistáknak<sup>339</sup> is elvük volt. A büntetések teljes kiküszöbölését Montessori is hangsúlyozta épúgy, mint a Freudisták, kik szerint: „a büntetés még soha sem javított meg senkit sem”<sup>340</sup> és „a büntetés kikapcsolása a helyes nevelés igazi ideálja.”<sup>341</sup> Elméleteiket azonban figyelmen kívül hagyhatjuk, már csak azért is, mert egyszer ezt írják, máskor pedig csak a drákói büntetések ellen harcolnak. Azt szokták mondani, hogy a büntetés javít. Erre Weszely azt írja:<sup>342</sup> „a büntetés magában még nem javító hatású, hanem csak visszatartó erejű.” Javító hatása eszerint csak akkor lesz, ha megbánással jár együtt.

A büntetés fogalmára Szt. Ágoston azt mondja: malum passionis ob malum actionis (a rossz tettért járó lelki rossz.)<sup>343</sup> Így kétségtelen, hogy lelki bűnhődés a büntetés lényege. A testi bün-

tetést is büntetéssé voltaképpen a hozzáfűződő lelki rossz teszi. Ebből kiindulva, lélektani szempontból is, de a büntetés szélsőséges elméleteit áthidalva is Várkonyi a büntetés meghatározását a következőkben adja:<sup>344</sup> „oly fájdalomkókozó és gátló hatás, amely valamely bűn vagy hiba megtorlását vagy megakadályozását, avagy javítását van hivatva szolgálni, és amelynek gépies lefolytatása abban áll, hogy a bűnös vagy a hibás cselekvéshez természetesen vagy mesterségesen hozzákötjük a fájdalmat.“

Ami a büntetések különböző fajait illeti, azok közül csak azokat fogjuk megemlíteni, amelyek Montessori rendszerében előfordulnak.

Nála a jutalmazás és büntetés tulajdonképpen kettős megvilágításba kerül. Az egyik elméleti, a másik gyakorlati. E mellett lehet beszélni nála a jutalmazás és büntetés kérdésében vallott felfogása alakulásáról is. Nézetei e téren fejlődtek, alakultak, úgy hogy ennek tulajdoníthatók azok a kifogások, amelyeket e téren rendszere ellen tettek.

Elméleti téren a fennálló rendszer bírálatával kezdi. A gyermeket a neki meg nem felelő környezetben nevelik, tanítják. Hogy a tanító e környezetben sikerrel végezhesse munkáját, a jutalmazással és büntetéssel, melyek állandó eszközök kezében, állandóan a megfelelő magatartásra ösztönzi a gyermeket. E jutalmazások és büntetések u. azt jelentik a lélekre, mint az iskolapad a testre. Ebben van meg az összhang a testi és a szellemi nevelés között, a régi iskolában. Ezek tehát a kikényszerített, természetellenes munkához izgatószerrek. Ha így nevelünk, akkor nem is beszélhetünk a gyermek természetes fejlődéséről.

Az iskola a jutalmazások és büntetések terén épúgy rendezkedett be, mint az állam. Ennek összes szervei állandóan egy nagy és igen sok emberre vonatkozó célért dolgoznak. E cél értékét azonban közvetlenül nem érzik. Nem látják, hogy az állam a maga nagy feladatait mindennapi munkájával végzi el és hogy a népek milliói erre a munkára vannak utalva. Az egyesek számára csak egyetlen közvetlen előny van az állami közösségben: az előléptetés. Ehhez hasonló közvetlen cél a tanuló előtt: magasabb osztályba való jutás. Aki eltéveszti működésének nagy és igazi célját, az hasonló a gyámság alatt lévő gyermekhez és a kihasznált szolgálhoz. Annak emberi méltósága oly gép nívójáig szállt le, amelynek mindig olajra van szüksége, hogy dolgozhassék, meri nincs benne élő indítóerő. „A rendjel és a kitüntetés mesterséges izgatószer, mely őt a neki rögzös és sivár pálya ösvényén tovább csalogatja. Ugyanígy alkalmazzuk a jutalmat az iskolában. A félelem, hogy nem fog előlépni, a hivatalnokot visszatartja attól, hogy foglalkozását elhanyagolja és őt egyhangú munkájához láncolja éppen úgy, mint a tanulót a bukástól való félelem a könyveihez űzi. A főnökök kifogásolása megfelel a tanító dorgálásának. Az a feddés, melyet a hivatalnok hiányos munkája miatt

hall, egyenlő jelentőségű azzal a rossz jeggyel, mellyel a tanuló elégtelen dolgozatát megbélyegzik.<sup>345</sup> „A haza él, mert tisztviselőinek legnagyobb része olyan, hogy ellenáll a jutalmak és büntetések korrupciójának és uralkodik a becsületesség ellenállhatatlan árama.”<sup>346</sup>

Az iskolának leghatásosabb támaszát: a jutalmazásokat és büntetéseket Montessori szerint<sup>347</sup> sok pedagógiai értekezésben tárgyalják. Minden nevelő elismeri egy külső indíték szükségességét, hogy az ifjúságot a tanulásra és a jó magaviseletre nevelje, habár egyesek azon a véleményen vannak, hogy helyesebb volna a gyermekbe a jó iránti szeretetet magáért a jóért belenevelni; továbbá a kötelességérzés és nem a büntetéstől való félelem legyen az, amely a gyermeket a rossztól visszatartsa. Kant is azon a véleményen van, hogy ne jutalmazunk, mert ha jutalmazunk, akkor, amikor a gyermek jót tett, akkor később azért fogja a jót tenni, hogy jutalmat kapjon.<sup>348</sup> Ez egy vélemény, amelyet elég sokan némesnek, de gyakorlatilag keresztülvihetetlennek tartanak. Az a gondolat, hogy a gyermeket csak a kötelességérzés fogja munkára vezetni egy „pedagógiai abszurdum” a többség szemében; azonban azt sem szabad feltételeznünk, hogy a gyermek egy távolabbi célra való tekintettel, — például egy szép állás, amelyet egykor majd elfoglalhat, ha jól tanult — fog a munka és a jó útján megmaradni. A gyermeknek szüksége van egy direkt behatásra, „vagyva vágyik a helyeslésre, mint az iránta nyilatkozó rokonszerv és becsülés kifejezésére s fél a büntetéstől, mint a rokonszerv és becsülés megszakítójától.”<sup>349</sup> A nevelő a büntetéseket kicsinyítheti, a dicséreteket kevésbé feltűnő módon végezheti, ami legtöbbször könnyen keresztül is vihető.

A testi fenyítések, amelyek röviddel ezelőtt a börtönökben, az őrltek házában és az iskolában szokásosak voltak, ma már eltűntek az iskolából.<sup>350</sup> A múlt századra igen jellemző e téren Mme Genlisnek azon kérdése egy angol nevelő-intézeti igazgatóhoz, hogy micsoda eszközökkel nevelnek erkölcsös ifjúságot? Az igazgató egy nyirfa berekre mutatva mondta: „ott teremnek a mi leghathatósabb nevelő eszközeink”.<sup>351</sup> Most a büntetések könnyűek: dorgálás, rosszabb jegyek, szülők értesítése, iskolából való kizárás. Épígy beszüntették az ünnepélyes díjkiosztásokat, amely alkalmakkor a növendékek szinte diadalmenetben mentek a díjkiosztásra, hogy a község legelőkelőbb személyisége kezéből a díjat átvegyék, akik az ünnepeltet barátságos buzdítással üdvözlötték. Eközben a közönség soraiból — mely jórészt az ünnepelt gyermekek büszke szüleiből állott — csodáló és jóváhagyó mormolás hallatszott. Mindezen fölöslegességek eltűntek. Az ember átnyújtja a díjat a folyosón az iskolaszolga jelenlétében. Csakis az a fontos, hogy a növendék a megérdemelt jutalmat megkapja. Az érmeket, amelyek a jutalmazottak mellét díszítették szintén beszüntették. Legyen a díj egy könyv, egy használható tárgy.

A gyakorlatiasság bevonult az iskolába is, és talán nemsokára a legjobb növendékeknek egy darab szappant vagy egy kötényhez való anyagot fogunk adni négy szemközt, minden ünnepélyességet kerülve. A lényeges az, hogy díjnak kell lenni.<sup>352</sup>

Azonban a sok pedagógus értekezésében gyakran nem kérdezték azt, hogy mi az a jó, amit az ember megdicsér és mi az a rossz, amit büntet, és mielőtt a gyermeket egy vállalkozásra ösztökölnénk, nem volna-e jó előbb a vállalkozás értékét megvizsgálnunk. Montessori szerint ma már az iskola alaposabb tanulmányozása eléggé megvilágította azt a tényt, hogy a régi kérdésnek új alapokat kell adni. Kérdés, jó az, hogy a gyermeket díjjal csalogassuk, hogy őket idegrendszerük kimerüléséig és a rövid látásig hajszoljuk? Jó az, hogy őket büntetésekkel visszatartjuk, ha ők ösztöneiknél fogva a veszélytől menteni akarják magukat, amikor kísérleteznek, hogy ösztönszerűen a veszélyből kikerüljenek? Ma mindenki tudja, hogy az elemi iskolai kitüntetétek közepes gimnáziumi tanulók lesznek és hogy a középfokú iskolák díjazottjai a felsőben kimerülnek és hogy a mindig díjazottak, később az életben nem állják meg úgy a helyüket, mint ahogy azt elvárnák tőlük. Ha az ember ezt tudja, akkor kérdés helyes-e az, hogy a gyermeket egyik oldalról serkentjük, a másikról visszatartjuk? Nem elég nagyok máris az iskola veszedelmei?<sup>353</sup> kérdezi Montessori. Miért kell a gyermekeket még külön is sarkalni, hogy e helyzetbe belelovalják magukat? Az utóbbi időben igen érdekes összehasonlításokat tettek jó és rossz, kitüntetett és büntetett tanulók között. Néhány kevésbé tudományos alapon álló antropológus sok jó akarattal tanulmányozta e kérdést és azt vélte megállapítani, hogy a díjazott gyermekek külsőleg jobban fejlettek és hogy a közepesnél jobban kifejlődött agyvelejük van. E helyett azonban pontos mérésekkel bizonyos testi gyarlóságot állapíthatunk meg, így kisebb alakot és feltűnő kicsiny mellbőséget. A fej kevés különbséget mutatott a jó tanulóéktól, az utóbbiak közül azonban igen sokan szemüveget hordtak.

Ily vizsgálattal a tanuló életéről egy tisztább képet nyerhetünk, különösen az oly tanulóéról, aki lelkiismeretesen, sokszor a hibától való félelem miatt minden feladatát megcsinálja és ha szükséges, néhány sétájáról, szórakozásáról és a pihenésről is lemond. Attól a becsvágytól lovalva, hogy első legyen vagy attól az illuziótól csalsa, hogy később jobb karriért csinálhasson, mint tanuló társai, dicséretekkel és díjakkal serkentve, továbbá azon gondolatától hajtva hogy „házájának reménysége vagy szüleinek támogatása, vígasza legyen“, beleveti magát a jövőendő elerőtlenedésbe. A „jó tanulók“ más típusai azok, akik otthon házitanítóval vagy egy jól képzett mamával tanulnak és a „rossz“, a büntetett diákok típusai azok a szegény gyermekek, akiknek nincs kedélyes otthonuk, akik legtöbbször magukra hagyatva, az utcán vannak,

sőt azok, akik korán reggel még az iskola megkezdése előtt dolgoznak, hogy kenyerüket megkeressék.

Ha az iskolát a jóság és rosszaságról való gondolkodás szempontjából nézzük, akkor azt kell megállapítanunk — írja Montessori<sup>354</sup> —, hogy ott e fogalmakról nagyon tisztán gondolkodhatnak. Ha ugyanis a tanítónőnek pl. valami oknál fogva ki kell mennie a szobából, akkor felszólít egy gyermeket, aki távollétében a jók, rosszak neveit a táblára írja két oszlopban. Akármelyik gyermeket jelöli ki e célra, e feladatot meg tudja oldani, mert mi sem könnyebb mint a jóságot és rosszaságot megkülönböztetni az iskolában. „Jók”, akik nyugodtan és csendben helyükön maradnak, „rosszak”, akik beszélnek és elmennek helyükről. Az ítélet következményei nem rosszak: a tanítónő jó vagy rossz osztályzatot ad magaviseletből. Azt lehet mondani, hogy ez hasonló a mindennapi életben az emberekről adott ítélethez. Az embereknek jó vagy rossz híruk van, azonban ez nem érinti a társaságban való helyzetüket. Ez csak a tény megállapítása, azonban a tisztelet, a becsület ettől függ. Az iskolában a jó magaviselet passzivitását, a rossz aktivitást jelent. A tanítónő megbecsülése, az osztálytársak megbecsülése ettől az ítélettől függ.

Hogy megelőzze a kölcsönös segítséget tanulás közben, az iskola arra neveli a gyermekeket, hogy egész éven át tartózkodjanak a segítségtől, sőt megakadályozza a gyermekeket abban, hogy egymásnak segítsenek. Az ügyes, tapasztalt tanítónőnek egész haditaktikája van és valamennyi elrejtett gyermeki művészetet tudja ebben a ravasz küzdelemben. A gyermekek mindenre képesek, hogy egymással érintkezhessenek, egymás segítségére lehessenek. Minthogy, amikor a gyermek az iskolában a leckéjét felmondja, társai, ha akkor sügnak, ezt a tanítónő is meghallja, azért az előtte ülő tanuló maga mögé tartja a könyvet hogy a másik olvashasson belőle. Ily esetet ír le Frank<sup>355</sup> is, miközben megállapítja, az igazmondásra való nevelés legfőbb kritériumát: ha nem büntetjük akkor a gyermeket, amikor igazat mondott, akkor sokkal kevesebb lesz a hazugság, mert a hazugság legfőbb forrása a büntetéstől való félelem.

Ha egy gyermeknek ki kell mennie a padból, ha az igazmondásra nem neveltük őket, akkor jeleket adnak neki. Ilyenkor a tanítónők gyakran úgy járnak el, hogy avval a kifogással, hogy a tanuló láthatja, ami a falitáblán van, arccal a fal felé fordították és szigorú szemekkel nézik az osztálytársakat. Ekkor az a gyermek izolálva van. Egy tapasztalt tanítónőnek semmi sem kerüli el a figyelmét, képes kifürkészni egy összecsavart cédulát, amelyet egyik vagy másik csúsztat tovább a padban, lefoglalja az itatóst, amelyet oly ürüggyel cserélnek ki a gyermekek, hogy szükségük van rá, amikor pedig írások vannak rajta.

Ez az oka annak is, hogy a „jó padok” elől nyitottak, mert különben könnyen lehet tárgyakat kicserélni. A nemcsak higie-

nikus, hanem „morális“ padoknál ilyen sikkasztások nem sikerülnek. Az iskolába mindenféle „morális“ eljárások divatosak a visszaélések leküzdésére. Egy ilyen, amelyet Montessori megemlít, amely Róma iskoláiban szokásos, amellyel a gyermekek természetadta szükségleteit is gátolják.<sup>356</sup>

A büntetés és jutalmazás kérdésének alaposabb vizsgálata Montessorit is odavezeti, hogy különbséget kell tennünk a jó és rossz között, meg kell tudnunk különböztetni e kettőt egymástól. Csak egy belső érzék segítségével tudunk köztük különbséget tenni. Az embert a lelkiismeret szava tanítja meg arra, hogy mi a különbség a jó és a rossz között. A jó belső örömet ad, ami azt jelenti, hogy rendet, lelkesedést erőt ad, a rossz úgy tűnik föl a lelkiismeretfurdalásokban, mint egy elviselhetetlen fájdalom, amely nemcsak úgy jelentkezik mint sötétség és belső rendetlenség, hanem egy láz, mint egy betegsége a léleknek.

Arányos ember, akinek szervi felépítése tökéletes, hajlama nincs a szervi betegségekre. Ennek a görög szobrok jól megfelelnek. Ez az idealizált felfogás a görög szobrászatról amely Montessorinál megtalálható még Winkelmanntól származik. Általában a neohumanizmus a XVIII. sz.-ban volt az, amely a görögöket szinte isteni magaslatra emelte. A neonaturalizmus, amelynek Montessori is híve, a neohumanizmussal rokon vonásokat mutat. Montessori szerint világos, hogy az<sup>357</sup> „esztétikai érzelem“ volt az, amely a görög művészeket képessé tette arra, hogy az arány szemével minden egyes tagot előkeressenek és ebből biztos kézzel egy csodálatos egészet alkossanak. A művész „élvezete“ a „szép“ élvezetében állott. A szép lényege a harmónia, a nem szépe a diszharmónia. Ehhez hasonló játszódhatik le a jó és rossz közötti megkülönböztetésben is. Vajjon az állatoknak nincs-e valami fenntartó ösztönök, amely számtalan apróságot tudomásukra ad, olyanokat amelyek életük fenntartására vagy védelmükre szolgál. A háziállatokról köztudomású, hogy sohasem nyugodtak a földrengés előtt és meglepődöttek akkor, amikor az bekövetkezik, mint az ember. Dewey szerint: „Aki a barmok fölé emelkedik, az ki van téve óhatatlan tévedéseknek, amelyek nem érik az állatot, mert az mindig ösztönét követi.“<sup>358</sup> Az ember csak csodálni tudja a belső sugallatot. Az embernek nincs ily ösztöne és csak az ész és a lelkiismeret érzékenységének segítségével tudja életét a jó és rosszal szemben megvédeni, a veszélyeket felismerni. Az értelem az embert magasan az állat fölé emeli, e magasságra az ember igazán csak az erkölcs révén juthat.

Ma ehelyett azt lehet kérdezni, hogy vajjon az állatok nem jobbak-e mint az emberek. Ha az ember valami jót akar mondani magáról, akkor azt mondja: én oly hűséges vagyok, mint egy kutya, oly tiszta mint egy galamb, oly erős mint egy oroszlán.

Az állatoknak vannak oly titokzatos sugallataik, amelyek nekik egy titkos erőt kölcsönöznek. Ha azonban az emberből hi-

ányzik a lelkiismeret érzékenysége, akkor jóval alacsonyabban áll, mint az állatok és semmi sem tudja őt megvédeni a kilengésektől. Amiket az emberek végeznek (világégések, pusztítások stb.), azoktól az állatok irtóznak és ha tehetnék, minden bizonnyal szeretnék megtanítani az embereket arra, hogy hozzájuk felemelkedjenek. Az emberek lelkiismeret nélkül olyanok, mint az állatok ösztön nélkül: örültek, akik a romlásba rohannak.

A lelkiek a legfontosabbak. Ha egy ember az egészséges táplálkozás összes szabályait betartja, testét rendszeresen ápolja, emberi mivoltával azonban egyébként nem törődik: felebarátját megöli vagy öngyilkos lesz, mit használt akkor az egész ápolás. Vagy ha lelkében már semmit sem érez és a melankólia ürességébe esett mit csinál akkor jól táplált és jól ápolt testével? A lelkiismeretünk képes a tökéletesedésre és a felemelkedésre és ez a különbség ember és állat között. A lelkiismeret érzékenysége tud tökéletesedni, épúgy mint az esztétikai érzék. A lelkiismeret a jó élvezetében szinte egész az abszolút határig képes és hasonlóképp a legkisebb rossz felé való eltérések megérzésére. A legfontosabb dolgok egyike saját lelkiismeretünk módszeres vizsgálata nemcsak az erkölcsi törvények világosságban, hanem a szeretetében is. Csak a szeretet segítségével tud tökéletes lenni ez az érzékenység. Aki ezt az érzéket nem fejlesztette, az nem tud maga ítélkezni. Egy orvos meg tudja tanulni a betegség tüneteit, tudhatja legpontosabban a szív bizonyos betegségeinél a szív és pulzusütéseket, azonban ha füle nem képes arra, hogy a szívdobogásokat megkülönböztesse és ha keze a pulzusütéseket nem tudja megérzeni, mint ér az ő elméleti tudománya? Az ő betegség megismerése az érzékekben van meg és ha ezen érzékek hiányoznak, akkor bölcsesége a beteg szempontjából semmit se ér. Epígy vagyunk saját lelkiismeretünk vizsgálatánál is. A megfelelő érzéknek igen nagy jelentősége van itt is. Aki igazán emberi munkát végez, nagyot és diadalmasat alkot, azt „sem a jutalomnak nevezett alacsony értékű csalétek, sem a büntetésnek nevezett kis bajoktól való félelem nem sarkalják kötelessége teljesítésére.”<sup>359</sup> Minden emberi győzelem és haladás belső erőből fakad. Minden emberben van egy belső hajlam, amely feltétlenül hasznos. „A jutalmak rendszere azonban képes az embert igazi hivatásától eltéríteni, s a hiúság hamis útjára vezetni. Mihelyt egy költő azért alkot valamit, hogy nyilvános ünnepeltetésben legyen része, mindjárt cserben hagyják a muzsák. A műnek a lelkéből kell fakadnia s mialatt a műremek létrejön, sem magára, sem az elnyerendő pálmára nem gondolhat. És midőn babért arat is, érzi az ilyen jutalmazás semmi voltát. Az igazi jutalom abban van, hogy az alkotás érezteti a benne lévő győzelmes erőt.”<sup>360</sup>

Ha a szónok látja, hogy hallgatóinak arca sugárzik az örömtől, akkor az igazi jutalomban részesült. Ez a lelkekre való hatás öröme nyújt igazán megelégedést. Ez az öröm, mely Tagore sze-

rint: „Benne van a föld zöld fűtakarójában, az ég tiszta azurjában; a tavasz enyhe fuvalmában, a szürke tél szigorú komorságában, az élő húsban, mely testünket elteti, a tökéletes emberi testben; az életben; az összes erők gyakorlásában; a tudás elsajátításában; a rossz leküzdésében, az elérhetetlen vágy utáni epedésben.”<sup>361</sup> A boldogság napsugaras pillanataiban nincs megelégedettebb ember nálunk. „Ha most már ilyen pillanatokban az államhatalom képviselője, vagy más valaki jönne, hogy kitüntetést nyújtson át, az igazi megelégedéstől rabolna meg bennünket s kiőzanodva kiáltanók neki: „Ki vagy te, hogy arra mersz emlékeztetni, hogy nem én vagyok az első az emberek között?!”<sup>362</sup>

A külső jutalmak értéktelenek a gyermek előtt. Erre példát is ad,<sup>363</sup> amiből látható az, hogy a gyermek nem becsüli ezeket. Különböző is a helytelenül alkalmazott jutalmakkal egészen elrontjuk a gyermeket. A jól megválasztott jutalmakat azonban alkalmaznunk kell, mert a „jutalom nem az az édesség, amellyel lenyeletjük a keserű pilulát. Annak magának kell kipattania és megaranyoznia a napot, mint ahogy a virág ékesíti a növényt.”<sup>364</sup>

A büntetés nem más mint a lebecsülésnek egy formája.<sup>365</sup> Nógrády szerint minden büntetés tulajdonképpen az erkölcs védelmét célozza. Olyan embereknél lehet sikerrel alkalmazni, akik szellemileg alacsony fokon állanak. Mivel azonban ezek kevesen vannak és így nem tőlük függ a társadalmi fejlődés, azért a büntetés jelentősége sem nagy. „A normális ember igazi büntetése abban van, hogy elveszti az emberi méltóságot alkotó belső erő és nagyság tudatát.”<sup>366</sup> Az emberek leggyakrabban akkor részesülnek ilyen büntetésben, amikor a siker felé törtetnek. Nógrády mondja,<sup>367</sup> hogy a büntetés igen gyors pótléka annak, ami hiányzik a nevelő lelki ráhatóképességéből.

A jutalmazás és büntetés mai formáiban az emberi szabadság elnyomásai. Szabadon, minden büntetéstől való félelemtől mentesen, a jutalom reménye nélkül kell cselekedni a jót. A legfőbb elv csak az lehet: „Ember légy önmagadhoz méltó!” Ezen elv igen szép, a felnőtteknél esetenként sikerrel is alkalmazható, kérdés azonban az, hogy a gyermek egyáltalán belátja-e ezen elv lényegét? Ha a gyermek a felnőtt kicsinyített mása, akkor nyilván igen. Mivel azonban lelki, erkölcsi fejlődése, illetőleg állapota lényegesen eltér a felnőttétől, azért ezen elvnek a gyermek életében való megvalósítása is lehetetlenség. Ugy látszik, hogy ezt maga Montessori is látta, mert amíg kezdetben elméletében is elítél minden jutalmat és büntetést, később — mint láttuk — engedett e felfogásból, majd pedig a gyakorlatban maga is alkalmazza azokat. Míg kezdetben szerinte a lélek szabad megnyilatkozásainak gátlói a jutalmazások és büntetések, addig később más nézetet vall. Az Autoeducazione szerint már a büntetés csak az aktivitás megvonása lehetne, míg az aktivitás kielégülése magában véve is jutalom.<sup>368</sup>



A büntetést a gyakorlatban a következőképp alkalmazza. Ha valamely gyermek zavarja a többi, akkor orvossal vizsgáltatja meg. Alapelve: az erkölcsös ember használ a többieknek, az erkölestelen árt. Ha a gyermek orvosi szempontból kifogástalan, akkor izolálja: külön kis asztalhoz ültetik, a többiek körülveszik, de a társaságba nem engedik be, úgy bánnak vele, mintha beteg volna. „Az elkülönítés majdnem mindig nyugodtabbá tette a gyerekeket, ki lassankint belátta, hogy milyen jó, ha abban a társaságban lehet, amely szeme előtt oly serényen tevékenykedik és ő is oda kívánczozott.”<sup>369</sup> Ez sokkal hatásosabb eszköznek bizonyult, mint a vezetőnő sok beszéde. Az izolálásnak az lett a következménye, hogy a társaiknak alkalmatlankodó gyermekek alávetették magukat a fegyelemnek.

Az izolálás nem új eljárás, az már Montessori előtt is alkalmazott büntetés volt. Az izolált gyermeket dédelgetik, mintha beteg volna, a dédelgetés és az izolálás a lélekre gyakorolt ellenhatások, ezért szegény gyermek nem tudja, hogy jót cselekedett-e vagy rosszat.

Azt is megjegyezhetjük, hogy mindaddig, amíg a kisgyermek „nem tanulta meg az önuralom első lépését, első fokozatát”, addig „voltaképp nem is büntethető, azaz a büntetés ezen fok előtt még teljesen helytelen volna, mert a büntetésnek hatásos gátló jellege az önuralomnak első kifejeződésétől függ.”<sup>370</sup> Ezért a kisgyermek mindaddig, amíg e fokot el nem érte, nem büntethető, tehát nem is izolálható. Amikor tehát Montessori kezdetben a büntetést teljesen elítéli elméletben, a gyakorlatban később is alkalmazza, amikor az még nem volna alkalmazható.

A büntetés alkalmazásának egyik legfontosabb követelménye az, hogy az egyéni legyen, alkalmazkodjék a növendékhez és az elkövetett hibához. Montessori büntetései nem egyéniek. Minden gyermeket azonos módon, izolálással büntet. A gyermekek között pedig lelki különbségek vannak, továbbá az elkövetett hiba mineműségét is tekintetbe kellene venni.

A büntetésnek a lehetőség szerint való kerülése az, amely minden igazi nevelőt és így Montessorit is jellemzni. Mester szerint ez Don Boscóhoz teszi hasonlónvá Montessorit.<sup>371</sup> Don Boscóval együtt az a nézete, hogy: „a gyermekek inkább élénkségből, semmint rosszaságból vétetnek.”<sup>372</sup> Ennek belátásával kell mérlegelni a büntetés kiszabását.

A büntetés konkrét végrehajtásáról ír Montessori, a jutalmazásról azonban nem. A jutalmazásról általában mint látjuk csak azt mondja, hogy az aktivitás maga a jutalom. „Az ügyesen irányított, szabadon folyó cselekvés, munka minden egészséges gyermekben jóleső, meglegedett érzést vált ki, s ez az igazi jutalom.”<sup>373</sup> Úgy látszik, mintha „negatív jutalom” melleit minden pozitív jutalmat elítélne, és mintha hajlana Gentlie azon felfogása felé,<sup>374</sup> hogy míg a büntetés bizonyos formája megengedett, ad-

dig a jutalom erkölcstelen. Az igazi jutalom Gentile szerint is az a gyönyör, amely a szabad cselekvés lényegéhez tartozik.

Végezetül megállapíthatjuk, hogy Montessori is odajutott a jutalmazás és büntetés kérdésében, ahol a mai nevelélmélet áll: mindkét eszköz rendkívülinek tekinthető, azonban szükség van rájuk. „Az eszményi büntetés az volna, hogy egyedül a lelkiismeretfurdalás, s a belőle sarjadó bánat vezesse vissza az embert a jó útra. Ez azonban még a felnőttek világában is igen ritka, még kevésbé várható a gyermek életében.”<sup>375</sup> A jutalmazásra is azt mondhatjuk, hogy az volna az ideális állapot, ha a gyermek be tudná tartani a Kant-féle törvényt: cselekvés pusztán kötelességérzésből. Ez minden pozitív jutalom eltörlését jelentené. Azonban akkor, amikor a — Magyar Paedagógia szerint<sup>376</sup> — Perpignanban három évig erősen korlátozták a jutalmazást és ennek viszszaesés lett a következménye, akkor nem várható a jutalmazás teljes megszüntetésétől sem jó eredmény. A Kant-féle törvény betartására azonban a tapasztalat szerint a felnőtt sem képes, nem várhatjuk tehát a gyermektől sem azt, hogy e követelménynek eleget tudjon tenni. Tehát a jutalmazásra is szükség van.

#### 4. Játék és mese.

„A játék a jövőendő komoly élettevékenységek tudattalan előgyakorlata: a későbbi életre való előkészület, egy szcrozat mulatságos próba a komoly előadás előtt.”

Groos.<sup>377</sup>

A gyermeket érintő kérdések között talán egy sincs, amely oly közel esnék bárki megfigyelési köréhez is, mint a játék. Hiszen ahol gyermek van, ott játék is van, mert a gyermek játék nélkül el sem képzelhető.<sup>378</sup> Mi a játék? E kérdés részletes vizsgálata messze vezetne. Itt elég lesz, ha egy-két felfogást megemlítünk. Kornis szerint<sup>379</sup> „a játszó alany álláspontjából nézve, subjektíve a játék öncélú, szabad tevékenység.” A fiatal lény játékában objektíve tekintve messzemenő célok rejlenek, melyeket a játék pillanatnyi körén túl kell keresnünk. Kornis pszichológiai, fiziológiai és biológiai szempontból teszi vizsgálat tárgyává a játékcselekvéseket és az erre vonatkozó elméletek lényegét megadja. A játékelmélet keletkezését legtöbben, így Kornis,<sup>380</sup> továbbá Szemere<sup>381</sup> is Schillerig viszi, ezzel szemben Nógrády azt írja,<sup>382</sup> hogy Schiller a saját bevallása szerint Kant alapján áll, tehát a játékelméletek alapja Kant esztétikájában található meg. Kant úgy találta, hogy a játéokban is az érdeknélküliség, s az erők szabad játéka a fő, „a játszó és az esztétikai tevékenység kritériuma tehát voltaképpen egy.”<sup>383</sup> Nem lehet célunk sem a Lazarus által kifejtett üdülési-, sem a H. Spencer által oly erősen hangoztatott

erőfölösleg-, sem a Stanley Halltól származó atavisztikus játékelméletekben rejlő ellentmondások kutatása, hanem e helyett a játéknak azélet fejlesztésével való kapcsolata felé kell fordulnunk, már csak azért is, mert ez a felfogás áll legközelebb Montessorinak a játékról vallott biológiai felfogásához. A játéknak Groos szerinti biológiai elmélete azt jelenti, hogy az nem más, mint a szunnyadó készségek ösztönszerű gyakorlása. Groos szerint minden olyan ösztönnek, mely az élet szempontjából fontos, megvan a játékbeli kifejező formája. Viszont Buytendijk ösztönökkel magyaráz, mely ösztönök a különleges ösztönökben tovább élnek. Spranger<sup>384</sup> szerint Buytendijk voltaképen a játék filozófiájához „előjátékot” írt. A gyakorláshoz feltétlenül szükséges a cselekvés, a játszás szabadságának biztosítása. Montessori a mozgásszabadságot, mint láttuk biztosította a gyermeknek, nézzük megadta-e u. ezt a szabadságot a cselekvések, játékok megválasztása terén?

Ha a gyermek mindent maga akar megcsinálni, akkor ő voltaképpen kitart azon gyakorlatok mellett, amelyek az ő fejlődéséhez szükségesek. A gyermekben így bontakoznak ki erők, amelyekkel szemben mi tehetetlenek vagyunk. U. ezzel az álhatatossággal lélezkzik, sír, ha éhes és kel fel, ha menni akar. A gyermek így keres magának tárgyakat, amelyek az ő szükségletének megfelelnek és ha megtalálja azokat, akkor kifejti erejét izom- vagy érzékfejlesztő gyakorlatokkal. Ekkor boldog. Azonban, ha nem találja meg e tárgyakat, akkor fölizgatja magát kielégítetlen szükségletei miatt. E tárgyak megadása a környezet berendezésének igen fontos kérdése. A játékszerek túlkönnyűek, hogy a karokat kielégítsék, amelyeknek oly megerőltetésre van szükségük, mint az emelésre, de egyszersmind túlságos nehezek is arra, hogy érzékeit kielégítsék. Montessori szerint<sup>385</sup> a játékszerek értéktelen holmik és az igazi életnek csak paródiái és mégis ezek képezik a gyermek világát, melyben arra vannak kényszerítve, hogy erejüket állandó düh közben feléljék, hogy mindent szétromboljanak. Szerencsére nem hallják, amit a felnőttek mondanak róluk: a gyermekeket megszállta a rombolási kényszer. Az a vélemény, amely ezzel ellentétben áll és azt mondja, hogy a tulajdonhoz való ragaszkodás ösztöne és az egoizmus erősen fejlett náluk, ez sem adja meg az igazságot. Ezzel ellentétben a gyermeknek csak egy hatalmas ösztöne van, hogy „nőjjön”, azaz tökéletesedjen; az élet minden szakaszában megvan az ösztöne: előkészíteni a következő szakaszt. Ezt sokkal könnyebb megérteni — írja Montessori — mint a csodálatos ösztönöket, amelyeket mi áruló módon szeretnénk kitalálni.

Kísérreljük meg azt, hogy engedjük a gyermekeket maguktól tenni, cselekedni, akkor egészen megváltoznak. Az egyik gyermekotthonban elég volt a legengedetlenebb kisleánykának — akitől a tanítónő azt mondta, hogy meg kell fékezni — egy fésűt adni, hogy őt egy bájos élénk gyermekké változtassa, aki társ-

nőit nagy gondossággal fésülte. Elég volt egy ügyetlen és eltompult elméjű gyermeknek — aki karocskáit kinyújtotta hogy az új-jast felhúzhassák rá — mondani: tedd ezt magad. Megfigyelhető volt, amint szemeiben az élet sugara felvillant, s a kielégített büszkeség és bámulat kifejezése az ő kialudt arcocskáját megvilágította és elkezdte boldogsággal az új-jast felhúzni. Amikor a gyermekeknek mosdótálat és szappant adtak, kiürítették az edényt óvatosan és époly óvatosan helyére tették. Attól féltek, hogy eltörrik. A szappant is óvatosan kezelték és szelíden tették le. Azt a benyomást keltette ez, mintha egy óraművet húztak volna fel és az alakok zenére mozognának; az alakok a gyermekek, a zene az ő örömeik. Ha azzal vannak elfoglalva, hogy felöltöznek és vetkőznek, mosakodnak és fésülködnek, a szobát takarítják és tisztítják, magukon dolgoznak. És minthogy a hasznos tárgyakat szeretik, tökéletesítik mozdulataikat ahelyett, hogy bútorokba ütköznének és tárgyakat törnének.

Mi azonban odaállunk ezen új élet mellé, amely győzelmi örömmel siet a megmentés felé: megpróbáljuk magunkhoz bilincselni. Odaállunk a gyermek mellé, mint csábítók; és mert ők nyilvánvalóan szomorúak, ha valamit széttörtek és emiatt megjavulni próbálnának, vagy tökéletesedni, megtakarítjuk ezt nekik és törhetetlen tárgyakat adunk: éretányérokat, mosdótálat és poharakat, játékokat szövetből, mint pl. szép medvéket, gumibabákat. Ily módon a botlások nem derülnek ki. A gyermek nem veszi észre hibáit, sajnálkozást ügyetlensége miatt, a megbánást, a tökéletesedésre irányuló erőlködést nem érzi már. Megmaradhat tévedésében. Látjuk őt ügyetlennek, nehézkesnek, kifejezésnélküli szemekkel, karjában egy medvécskével. A felnőtt mindig szűkebb köröket von a gyermek köré, mindent érte tesz, felneveli, sőt enni ad neki. A gyermek törekvése azonban nem a ruhára, nem az anyagi táplálékra irányul, hanem arra, hogy cselekedjen, hogy hasznosan foglalkozzon és hogy magasabb fokra emelkedjék. Behízelgő szóbőséggel kísérli meg a felnőtt a gyermeket megtéveszténi: „miért akarod megerőltetni magad mosakodni, hogy a köténykéd felvedd; minden megerőltetés nélkül megkaphatod ezt! Mi nagyok sokkal ügyesebben csináljuk ezt és még sok mást is. Anélkül, hogy egy ujjadat megmozdítanád a százszorosát kapod annak, amit csak magad érhetnél el. Sőt neked a kenyeret sem kell a szádba tenned. Ezt a munkát is megtakarítják neked és táplálékod bőségebb lesz.“ Az ördög kevésbé volt borzalmas, amikor Jézust megkísértette a pusztában, amikor a világ gazdagságát és dicsőségét mutatta: „Mindezeket néked adom, ha leborulva imádsz engem.“<sup>383</sup> A gyermeknek azonban nincs Jézus ereje, hogy így válaszoljon: „Távozz tőlem Sátán, mert meg van írva: Az Urat, a te Istenedet imádd és csak neki szolgálj.“<sup>387</sup> A gyermeknek Istent kellene szolgálnia, aki néki a természete szerinti foglalkozást parancsolja. Neki a világot meg kellene hódí-

tania de más célokra, nem külsőséges dicsőségre és kényelemre, de ha őt megkísértik, nem tud ellenállni és ő megelégszik a szép kész dolgokkal, de lelke így nem fejlődik. Így egy ügyetlen, rab-szolgaként kezelt gyermekünk lesz. A halálos tétlenség nyomása jobban nehezedik rá, mint az a küzdelem, amely a felnőttekhez való viszonyát jellemzi. Gyakran vannak dührohamai, megharapja a medvécskét, mert nem törheti szét, kétségbeesetten sír, ha megmossák és fésülik, makrancos, kézzel-lábbal hadonászik, ha öltöztetik. Lassanként tehetetlenségében elmerül; a felnőttek azt mondják: a gyermekek hálátlanok, nekik nincsenek magasabb érzéseik, ők csak saját érzésükre gondolnak.

Ki nem talált már türelmes anyákat és gyermekleányokat, akik reggeltől-estig 4–5 ki nem elégíthető gyermeket „elviselnek“, akik a fém tányérai és szövetbabáik közepette kiabálnak és rosszkodnak. Mintha azt akarnák mondani: a gyermekek már ilyenek. Mintha a türelmetlenség természetes reakciója helyébe a jóakarató elnézés lépett volna. Az ember azt mondja az ilyen asszonyokról: milyen jók, milyen türelmesek.

Az ördög azonban borzasztó türelmélt abban mutatja meg, hogy a lelkek halálküzdelmét és a tehetetlen ellenállást végig tudja nézni. Türelmesen nézi őket, eltűri ordításukat, még több gumibabát és mackót vesz nekik, az ennivalót a szájukba teszi, elhalmozza őket újabb semmiségekkel, amelyek a hibákat elrejtik és táplálja testüket. Aki a kétségben megkérdezné: ezek az anyák és gyermekleányok csakugyan jók, az Jézus szavaiból kaphatna erre feleletet: „Senki sem jó, csak egy, az Isten.“<sup>388</sup>

A játékok tehát a gyermekek lelkiszükségeiteinek nem felelnek meg, de különben is Montessori szerint<sup>389</sup> a játékok eltűnő félben vannak. „Mert ha megfigyeljük azt az átalakulást, amelyen a játékok az utóbbi időben átestek, azt látjuk, hogy a játékok mindig nagyobbak lettek. A baba majdnem akkora lett, mint a gyermek és persze az összes bababútorok vele nőttek: az ágy, a székek, a szekrények, az edények és a többi kis eszközök. És a kislányok örültek ennek. Ha még egy kicsit nőnek a bútorok, akkorák lesznek, hogy a maga számára kívánja meg őket; a gyermek versenytársa lesz tulajdon babájának és meglesz a nagy öröm, maga használhatja a bútorokat. Ekkor el fognak tűnni a játékok. Ekkor meglesz a gyermek számára az a környezet, amelyben többet nem a babája kedvéért, hanem saját magáért fog tenni-venni egy reális világban. Mindezek a valódi szép és használható tárgyak egy új életet, az egyetlen igazi életet fogják számára megnyitni, az egyetlent, amely megmentheti, mert segíti, hogy a természetes úton haladjon.“<sup>390</sup>

Mint mondtuk Montessori játékelmélete Grooséhoz áll legközelebb. Elmélete begyakorlási elmélet. Azonban a kettő között mégis nagy a különbség. Groosnál nagy szerepet játszanak az ösztönök. Montessorinál ezek kitalálás eredményei. Csak egy ösz-

tön van, a növekedés, tökéletesedés ösztöne. E felfogás igen jól megegyezhet Montessori biológiai álláspontjával, azonban éppen az általános biológiai és lélektani felfogásnak nem felel meg. A tökéletesedés ösztönén kívül igen sok más ösztön is van, amelyek nem magyarázhatók mind meg ebből. Nógrády szerint<sup>391</sup> „az ösztön nem pusztá föltevés, hanem kényszerű következménye az állati s gyermeki élet első életnyilvánulásainak, azaz azon mozgásoknak, melyek célszerűek, de a cél tudata nélkül jönnek létre.” Az ösztön és az ösztönszerű jelenségek magyarázatát pedig éppen orvosok és biológusok adják meg leggyakrabban. Lamarcktól kezdve napjainkig bőséges magyarázatok állanak rendelkezésünkre. Ösztönrel születik az állat és az ember is, a különbség közöttük azonban nagy. Míg a gyermek eljut a szellemi élet kezdetéig, addig csak ösztönei vannak, addig csak oly mozgásai vannak, amelyek az állattal közösek, csak oly szervei amelyek „az állatot jelzik”,<sup>392</sup> benne a „szellemi élet szerveinek legfontosabb alkotó elemei a működésre nem érettek, részben hiányoznak is.”<sup>393</sup> Az ösztön problémájával Ranschburg is sokat foglalkozik,<sup>394</sup> és meggyőz bennünket, hogy ez nem kitalálás. Ép a játéktevékenységek megmagyarázásánál van szükségünk arra, hogy átöröklött ösztönök segítségével megmagyarázzuk az első játéktevékenységeket. „Biológiai értelemben ösztön névvel azon erőt nevezzük, mely az életképesség feltétele. Egy ilyen erőnek tagadása annyi volna, mint magának az életnek tagadása.”<sup>395</sup> Korinis is azt írja:<sup>396</sup> „Az egész modern pszichológia legfőbb nevelési eredménye éppen a gyermek cselekvő ösztönének foglalkoztatása, kihasználása”. „Játék, foglalkozás útján tanul meg lelkiismeretesen dolgozni a gyermek.” Felméri szerint<sup>397</sup> a játékösztön az élet fenntartására való és minden egészséges emberben impulzust ez ad a mozgásra.

A játékszerek nem az élet paródiái, mint ő írja. Ezek a gyermek igazi világának alkotórészei. Mert a „gyermek igazi élete a játék és van-e bájosabb jelenség mint a játszó gyermek?” „Figyeljük csak meg őket s egy óra leforgása alatt tapasztalni fogjuk, hogy a gyermek mennyi testi és szellemi energiát fektet bele játékába. Lehetetlen, hogy ez a tapasztalat eszünkbe ne juttassa azt, hogy a játéknak a gyermek életében fontos szerepe van; hogy a játék nem lehet időpazarlás, időtöltő szórakozás, nem fölösleges; nem pusztá utánnzása a felnőtteknek, nem a gyermekképzet vak játéka.”<sup>398</sup>

Nem a dühkitörés és nem a belső kielégítlenség az oka annak, hogy a gyermek szétszedi a játékait. Oka ugyanaz, amiért sokkal jobban szereti a saját maga alkotta primitív játékot, mint a gyárban készített művészi alkotású „szabadalmakat.” Oka a tevékenység, a sikeres tevékenység gyönyöre és a kíváncsiság. Kiss J. szerint: „A gvermeket nem a kíváncsiság vezeti cselekedeteiben, hanem a belső erőktől diktált teremő aktivitás”.<sup>399</sup>

A gyermek szétszedi a szép tarka pillangót is, és meg akarja nézni, hogy mi van a belsejében. Azt sem azért szedi szét, mert kegyetlen, hanem mert kíváncsi. Szétszedi a játékot, mert tudni akarja, hogy mi van benne, miért mozog az a játékszer és a fejlődés későbbi fokán probléma elé állítja önmagát. „Szétszedtem a játékot, most össze rakom. Hogyan rakjam össze?” Itt az igazi kérdés, amely a gyermek előtt áll. Amely játékok pedig széjjel nem szedhetők, azokat a gyermek úgyis csak a fejlődése kezdetén fogja megpróbálni szétszedni.

Nézzük a következő kérdést: a gyermekeknek adandó tárgyak, játékok törékeny anyagból legyenek-e vagy sem? Montessori határozottan a törékenyek mellett foglal állást. Ok: rámutat a hibára, ha leejti, ha földhöz vágja stb. Montessori orvos, tehát e kérdést nézzük ily szempontból. Ha kezdettől fogva törékeny tárgyak kerülnek a gyermek kezébe, akkor annak eltört darabjai nyilván könnyen megsebezhetik a gyermeket, vagy hagyjuk sebesítse csak meg magát, bűnhődjön? De hiszen, akkor a természetes reakciók tana alapján állunk és mindama nehézségeket felsorolhatnánk, amelyek e tant jellemzik. Montessori következetes naturalista úgy, hogy e téren is hajlik annak elvei felé. A hiba ott van, hogy Montessori kis felnőttnek tartja a gyermeket és a felnőtt szemüvegén keresztül nézi a gyermek játékát is. Túlzott optimizmusa látszik azon hanolataból is, a felnőtt az ördög, ki (Jézust) a gyermeket megkísérti.

Hasonlatai inkább költőiek, mint tudományosak.

Igazat kell adnunk Montessorinak abban, hogy a sok játékszer nem a legjobb hatással van a gyermekekre. Amint szaporodnak a játékszerek, úgy nő a gyermek igénye is azokkal szemben. Mindig többet és többet kíván és így inkább a kapzsiságra, mint az erkölcsi jóra nevelünk. A mérték betartása óv meg bennünket itt is a nevelői tévedéstől. Hálás lehet Montessorinak a világ minden nevelője azért is, hogy gyermekotthonaiban megtanította a gyermekeket arra, hogy játék formájában végezzék el napi teendőiket. Azáltal, hogy a gyermeket minden munkára (asztalterítés, tálalás, öltözködés stb.) megtanította, ügyesebbé tette őket és ez az egyik legnagyobb érdeme. A játék lélektani jelentősége még jobban kitűnik, ha a munkával összehasonlítjuk. A játékban a cselekvéssel kellemes érzélem párosul, a munkában nem mindig. Ezért a gyermeket lassan kell a tudatos munkára előkészíteni. Ez úgy történhet, hogy a játékos feladatokat lassanként váltsa fel a tudatos cselekvések sora. E téren Montessori igen nagy érdemeket szerzett.

Minden gyermek játszik, ez az ő legegényibb szokása „a legszokottabb cselekvése, melyet minden külső kényszer, ránevelés, rászoktatás nélkül is minden gyermek végez kivétel nélkül.”<sup>400</sup> A „játék egy igen nagy szükséglete lehet a gyermeknek, mert ha nem volna az, akkor miért lenne a játék általános, mely kezdő-

dik úgyszólván mindjárt az élet első jelenségével s tart a gyermeki organizmus fejlődésének egészen addig a határáig, mely a gyermekkort az emberi fejlettség állapotától elválasztja. „A játék egyrészt életfeladatokra készít elő, másrészt pedig a fantázia kiélési területe.”<sup>401</sup> A játék fontosságának alapja Darwin<sup>402</sup> azon tétele mely szerint: a használat erősíti az izmot, a tökéletes pihentetés pedig gyengíti.

Nógrády vizsgálatai szerint<sup>403</sup> a játék legnagyobb erőssége nem 3—6, hanem a 6—14 éves korra jellemző. Ez azonban pusztán azt jelenti, hogy a gyermek e korban nem érzi annyira a játék örömét, ez az „öntudatlan játék kora, vagy a fejlődő ösztönök kora”<sup>404</sup> és e kort jellemzi a „felnőtteket utánzó, a valami eszközzel való s a társas játék.”<sup>405</sup> A gyermeket különben is jellemzi a megszemélyesítés, nála a tárgyak, a játékok, lovak és babák élnek, éreznek, cselekednek. Montessori ezt az animizmust elítéli, pedig ez a gyermek lelki fejlődésének egy sajátos következménye. Önmagának is ellentmond ezzel, mert amikor a tárgyak hangjáról ír,<sup>406</sup> ő megszemélyesíti a tárgyakat, de a gyermek nem teheti ugyanezt. Nála ez egy költői hasonlat, miért vezetne az szellemi zűrzavarra, ha a gyermeket engedjük nádparipáján kedve szerint lovagolni? Amikor a gyermek ezt teszi, maga elé képzel valamit, az a pálca nem pálca többé, hanem élő paripa. Fantáziájával hiányérzetét elégíti ki. A felnőtt szemével nézve az egy fadarab pusztán. Montessori is így nézi a gyermek játékait.

Szerinte a divatban levő gyermekjátékok nem jók, gátlást eredményeznek. Ez a gyermeki animizmus semmiféle lelki gátlásra nem vezet. Az abnormális és normális gyermekek között ha élesebb különbséget teszünk, akkor ily megállapításra nem juthatunk.

Montessori megfosztja a gyermeket igazi játékaiktól és helyette pótléket ad az ő érzékfejlesztő gyakorlataival. Ha kísérletet teszünk, válasszon szabadon a gyermek Montessori érzékfejlesztő „műszerei” és a szokásos gyermekjátékok között, a gyermek az utóbbit válassza. A szabadság elvét hangsúlyozza, ugyanakkor azonban az egész játékrendszere kötött. Az érzékfejlesztő gyakorlatokat csak úgy végezheti a gyermek, amint az elő van írva. Ha a szabadság legfontosabb nevelési alapelve, akkor miért nem játszhat tetszése szerint a gyermek Montessori „műszereivel”? Sokszor kedve volna a gyermeknek Montessori hengereit gurítani, a csengettyűket hosszabb ideig rángatni stb., de nem teheti. Stern szerint Montessori feladatai különben is túlságosan egyszerűelműek.<sup>407</sup> A gyermek maga megválaszthatja azt, hogy mivel foglalkozzék (az eszközök közül) eddig tart a szabadság; a foglalkozás módja viszont teljesen kötött. Stekel Montessorit az emberiség legnagyobb jötevői közé számítja, de írja,<sup>408</sup> hogy a játék kérdésében, az iskolák berendezésében nem ért vele egyet, bár Montessori iskolái szerinte is nagy haladást jelentenek.



Egy rendszer ez, amely a szabadság alapjára helyezkedik, de hiányzik belőle a szabad játék erőteljes felkarolása. Pedig a „jó óvodai foglalkozásnak játékszerűnek kell lennie, különben nem felel meg a 3–6 éves gyermek fejlődési követelményeinek.”<sup>409</sup> Ez alatt is a szabad játékot kell érteni. Nemesné M. Márta is írja,<sup>410</sup> hogy a „gyermek minden szabad játéka és játékos tevékenysége testi-lelki képességei kiképzésére szolgál.” Montessori elméletében elítélte a játékot, de a gyakorlatban bevezette. Az általa közölt, a gyermekotthonok számára készített órarendtervezetben azt találjuk<sup>411</sup>, 12–1-ig: Szabad játék“. „1–2-ig: A vezetőnő által irányított játékok, lehetőleg a szabadban. A nagyobbak egymásután a napi életből vett foglalkozásokat végeznek: szobát takarítanak, porolnak, tárgyakat elrendeznek. Általános tisztasági szemle. Beszélgetés.” A szabad játékhoz labdát, karikát, sárkányt kapnak a gyermekek. E játékok azonban nem nagy jelentőségűek.

Vannak nála bizonyos játékszerek, amelyek legtöbbször testgyakorlási célt szolgálnak. Ezeket is Seguintól vette. Az egyik ily eszköz „egy olyan hinta, amelybe a gyermek teljesen kinyújtott lábbal ülhet bele.”<sup>412</sup> „A hinta erős köteleken csüng le, s vele szemben egy síma deszka van, amelyhez a gyermek lábait feszíti, hogy magát mozgásba hozza. Valahányszor a gyermek a fal felé lendül, lábaival mindannyiszor a deszkához rugaszkodik. A deszka a faltól bizonyos távolságra is lehet, s olyan alacsonynak vehető, hogy a gyermek elláthat fölötte. Ezzel az eszközzel a gyermek lába erősödik anélkül, hogy a test súlya nehezednék rá.”

—A másik ilyen eszköz az inga,<sup>413</sup> „amely nem annyira higiénikus szempontból fontos, mint inkább abból, hogy vele nagyon jól elszórakoznak a kicsinvek. Egy zsinórra felfüggesztett gumilabdából áll. A gyermekek körülülnek s a labdára ütnek egyenként, miáltal az egyiküktől a másikukhoz kerül. A játék a kart és a hátgerincet gyakorolja, de a szemmérték fejlesztését is szolgálja.” Hasonló eszközök még: a gyermekek számára szerkesztett csigalépcsők, kötélletra stb.

Didaktikája játékos alapokra épült ugyan, azonban ez a dolog természete szerint kötött játékot jelent. Így akarja a gyermek érzékszerveit fejleszteni, olvasni, írni, számolni megtanítani. Igen jó példa erre amit Montessori ír. „A következő játékot szoktam játszani a gyermekekkel, hogy megérttessem a zéró fogalmát: Letelepszem közéjük, ők meg körül ülnek engem apró székeikkel. Odafordulok az egyikhez, aki már megcsinálta a gyakorlatot a számjegyekkel azt mondom neki: „Gyere hozzám kedvesem zérósor.” Erre a gyermek majdnem mindig hozzám szalad s helyére megy. „De fiam, te egyszer jöttél hozzám, én meg azt mondtam, hogy zérósor jöjj. „Általános csodálkozás” De hát akkor mit kell tenni? „Semmit; a zéró az semmi.” „De hogy kell

zérószor csinálni?” „Ugy, hogy semmit sem csinálsz: nyugodtan maradsz, nem mozdulsz, egyszer sem jössz, mert zéró az semmi.”<sup>414</sup>

Az érzékszerveket elvont geometriai formákban játékszerűen gyakoroltatja. Ez elvont formák ellen „tűzzel-vassal” küzd Decroly. Bassola megállapítása szerint<sup>415</sup> Montessori játékainak hátránya Decrolyéval szemben az is, hogy az előbbi az abnormis gyermekek tanításában bevált játékokat fenntartás nélkül alkalmazta a normáliskora, sőt az egyes érzékszerveket elszigetelte.

Gyakori játék nála a „halászás” is, amellyel a gyermekek olvasási készségüket gyakorolják. „Kedves tárgyakat raknak ki az asztalra, mindegyiken van egy-egy cédula, amelyen a tárgy neve áll,<sup>416</sup> a cédulákat összehajtják, kosárba teszik, s az olvasni tudó gyermekek sorban egy-egy cédulát húzhatnak ki a kosárból. A cédulákat, helyükre visszatérve kibontják, a rajta levő szót halkán elolvassák, összehajtják, ismét az asztalhoz mennek, ahol a játékszer nevét hangosan megmondják, s a cédulát ellenőrzés céljából a tanítónőnek átadják. Aki helyesen olvasta el a szót s rá tudott mutatni a tárgyra, addig játszhatik az utóbbival, míg csak akar. Itt a játékszerrel való játszás a sikeres tevékenység jutalma. Azonban Montessori szerint:<sup>417</sup> a gyermekeknek nem kellett a játékszer, miután megtanulták a cédula tartalmát megértve elolvasni.” Ha azután a játékokat félretette és több nyitott dobozt vett elő, amelyben tulajdonságok, színek, városok, tárgyak nevei voltak, a gyermekek úgy eljátszották e cédulákkal hogy labdákat, babákat hiába adtak nekik „semmi hatással nem voltak ezek a gyermekekre, mert a tudásban talált örömük töltötte el őket teljesen.”<sup>418</sup> E játék kétségtelen tetszik a gyermeknek, azonban bizonyos az is, hogy merész általánosítás az, hogy a gyermekre a labda és a baba mint játékszerek nem hatnak. Nógrády azt mondja:<sup>419</sup> „nincs leány-gyermek, nem volt és nem is lesz, legyen akár királyi korona hímézve bölcsőjére, vagy kordé után szaladó póre cigánypurdé, lakjék világvárosok fényes palotáiban vagy a jeges hómezőkön, aki bábuival ne játszanék.” „A bábu a gyermek gyermeke és anélkül a leányka boldogtalanabb, mint a nő gyermek nélkül.” „A bábu nem közönséges dolog, az egy személy, a gyermek gyermeke, társa, anyja, szolgálója.”<sup>420</sup> A babáról, mely a gyermek egyik leggazdagabb élményt nyújtó játékszere, csak egyszer tesz említést. Legyen az akkora, hogy rajta a gyermek az öltözködést gyakorolhassa. A gyermek legszebb álmát, legszebb, leggazdagabb játékszerét, érző, szenvedő énjét érzékfejlesztő gyakorlatok tárgyává súlyesztette.

Igen értékesek W. Stern megjegyzései Montessori játékaira. Szerinte Montessorinál a „játék nem egyéb tanulásnál, színskálák, nagysági, vastagsági, formai sorozatok felállításánál. Nagy szerep jut e játékban a meglepően korai írás, olvasásra való tanulásnak.” Montessori a gyermekek igazi játéka helyett szellemi

erők begyakorlását, didaktikát ad.<sup>421</sup> Stern adta Montessori játékaira azt a találó kritikát, hogy azokban a fejlődés nem érvényesül.<sup>422</sup>

Ha Montessori rendszerét vizsgáljuk, abban nem találjuk meg a gyermekdalokat sem. Ezek pedig a nevelésnek igen jó eszközei. A ritmus fontosságára rámutat ugyan a vonaljárás gyakorlatainál,<sup>423</sup> itt a ritmus, a zene kísérője a gyakorlatnak és buzdítólag, serkentőleg hat. A ritmus fontosságát a nevelésben igen jól látta Fröbel is. Montessori Fröbelnél tovább ment ugyan, mert ritmikus táncgyakorlatot is bevezet, azonban mégsem foglalnak el e mozgások oly teret rendszerében, mint az megilletné őket. A gyermekek kedvelik a ritmusos mozgásokat és azok nevelőhatása is igen jelentékeny. „Mindenesetre érdeme Montessorinak, hogy fölhívta a figyelmet a formás és esztétikai hatású mozgások nagyobb mértékű kifejlesztésére, amelyre a kisdedkor is bő alkalmat nyújt.”<sup>424</sup>

Ha Montessori elismeri a zene ily jelentőségét, akkor a dalt is be kellett volna látnia és bevezetnie rendszerébe. Az általa közölt órarendterv szerint csupán délután 3–4-ig van „közös torna énekkel”.<sup>425</sup> Ez azonban csak azt mutatja, hogy fontosságához mért szerep nem jutott neki.

Rendszerében egyáltalán nem történik említés a képeskönyvekről. Ezek pedig a nevelésnek igen jó szolgálatot tehetnek. A gyermekek jórésze túlságosan is szereti. Ezeket jellemzi: „az állandóan működésben lévő fantázia, az élménykeresés.”<sup>426</sup>

A jó képeskönyvek megválasztása igen fontos. Milyen legyen a jó képeskönyv? Először is a gyermeknek „kifejező, beszélő” kép kell.<sup>427</sup> A jó képeskönyv képeinek „vidámnak és világosnak kell lenniök.”<sup>428</sup> „A modern képeskönyvek külsőleg jobbak, mint a régiek, de mit ér a gyermeknek a technika és a kompozíció, ha a képek alakjai előtt nem élnek és nem keltenek benne illúziót. A gyermek nem kíván különbséget, megelégszik ha a költő és rajzoló gyermekien érez, ha ezek művészete belső szükségyszerűségből fakad.”<sup>429</sup>

Rendszerében nem jut szerephez a mese sem, gyakorlatában egyáltalán nem alkalmazza. Kenyeres azt írja,<sup>430</sup> hogy Montessori a mesét teljesen mellőzi, arról azonban nem ír, hogy miért? Ezzel szemben megállapíthatjuk, hogy ír ugyan a képzelőerőről, a meséről, de elítélően nyilatkozik róluk.<sup>431</sup> Oka u. az lehet, mint a szabad játékok elítélése. A csapongó képzelet már maga is környezethiba, ha még mesével a gyermek képzeletét gazdagítjuk, az annál csapongóbbá válik. Itt mindenesetre azt a kérdést kell tisztáznunk, hogy felhasználjuk-e a mesét a gyermeknevelésben? Alkalmazásukat illetőleg is különböző vélemények vannak. Igen sokan a népmesék, tündérmesék helyett a „való életből vett elbeszélésekkel akarják foglalkoztatni a gyermek képzeletét, amely szerintök úgyis túlságosan csapongó.” Montessori ennél is tovább

megy és még az ilyen elbeszéléseket sem alkalmazza.<sup>432</sup>

A mese alkalmazására Fendrich<sup>433</sup> bécsi pedagógus azt mondja, hogy az az anya, aki mesével neveli gyermekét, voltaképp a mese alakokat rákényszeríti a valóságra. A mese azonban gazdagítja a gyermek érzelmi és ismeretvilágát. Nem lehet azonban azt sem mondani, hogy minden mese értékes. Az sem baj, ha alakjai valószerűtlenek, mert ezek minden tulajdonsággal rendelkezhetnek, de a valószerű alakok csak oly tulajdonságúak lehetnek, amelyek a valósággal nem állanak ellentétben. A mesében a mostohával mindig a gonoszság fogalmát párosítják. Kérdés helyese-e, ha erre neveljük gyermekeinket?<sup>434</sup> A bajon nyilván segíthetünk az alkalmas mese kiválasztása által. Montessori rendszerével legjobban ellentétben az olyan mese áll, amelyből anyagot csinál a vezetőnő az erkölcsi oktatásra, a jó és rossz megkülönböztetésére. A szabadság elvével az egyezne meg, hogy a gyermekek maguk állapítsák meg mindezeket.

„A mesék tetszenek a gyermekeknek azért, mert bennük világos és egyszerű erkölcs tárul eléjük.”<sup>435</sup> Várkonyi írja:<sup>436</sup> „a gyermekek játécai, mesevilága nagy értékeket jelentenek a nevelésképpen szemében is: amely gyermek nem játszik, vagy mesevilág nélkül nő fel, annak csonka marad gyermekkori és lelki világa.”

A német Fröbel-szövetségnek Düsseldorfban az 1921-iki 20. nagygyűlésén hangzott el az a megállapítás, hogy a meséket és dalokat annyira szeretik a gyermekek, hogy ezeket nem lehet mellőzni a nevelésben, mint Montessori teszi.<sup>437</sup>

Aki megfigyeli a gyermeket, az tapasztalhatja, hogy a mese, továbbá a ritmusos, rimes versek a gyermeket nagyon érdeklik. A gyermeket nem ismerheti igazán az, aki nem tudja, hogy a mesék, versikék milyen nagy jelentőségűek a gyermek életében és hogy mennyire szeretik azokat. Kenyeres írja Montessori rendszerét bírálva: „mind a mese, mind a vers egész természetes szükséglete a gyermek szellemének; amely nevelőrendszerben nem fordulnak elő, azt eleve hiányosnak kell mondanunk.”<sup>438</sup>

## 5. A szeretet.

„A szeretet hosszútűrő, kegyes; a szeretet nem írgykedik, a szeretet nem kérkedik, nem fuvalkodik fel.”

I. Kor. 13:4.

A szeretetnek igen nagy jelentősége van a nevelésben. Isten két fő parancsa is ezt mondja nekünk: „Szeresd a te Uradat, Istenedet teljes szívedből, teljes lelkedből és minden erődből” és „Szeresd felebarátodat, mint magadat!”<sup>439</sup> Nagy fontosságát minden nevelő érzi és tudja, mégis különböző megvilágításba kerül az a nevelésmélet íróinál. Pestalozzi pl. elméletében és gyakor-

latában is látja e nevelői eljárás nagy horderejét. Pestalozzi a szeretet pedagógusa, nála nem az ismeretek mennyisége, vagy a műveltség a legfontosabb, hanem a gondolkodó szeretet.<sup>440</sup> A gyermek először édesanyját szereti, e szeretetet erősíteni kell. „A szeretet él a gyermek lelkében, mert a gyermek szívében ébredő legelső és legártalmatlanabb tetszenivágyás az édesanyjának szol.”<sup>441</sup> Az a nagy szeretet, amellyel Montessori szereti a gyermekeket és a gyermekek szeretik őt, igen hasonlóná teszi Pestalozzihoz. Montessori szerint az ember kutatja, hogy mi a morális érzék, ezt megmondani nem lehet. A vallás egyszerűen és világosan megmondja, megnevezi ezt a belső érzéket, ez a szeretet.<sup>442</sup> Tagore is azt írja:<sup>443</sup> „a szeretet a végső jelentősége mindannak, ami körülöttünk van.” Majd<sup>444</sup> „a világot a szeretet szülte, a szeretet tartja fenn, szeretet felé tart és szeretetben vész el.” „Aki szeret, annak nem szabad senkit megkárosítani, senkit gyűlölnie és soha haraggal senkit megbántania. Határtalan szeretettel kell szeretnie minden teremtet, úgy mint az anya gyermekét, kit saját életével védelmez.”<sup>445</sup> A szeretet himnusza ez, amint a Szentírásból olvassuk:<sup>446</sup> „A szeretet soha el nem fogy”, majd:<sup>447</sup> „most ezért megmarad a hit, remény, szeretet, e három; ezek között pedig legnagyobb a szeretet.”

Montessori írja:<sup>448</sup> a szeretet a lélek egyesülése Istennel és ahol ez megvan, ott minden más fölösleges semmiség. Ezen szeretetből a jóság természetesen éppúgy csörgedez, mint a Napból a sugarak. „Sem a Nap melege, sem a szeretet melege nélkül nem élhetünk meg.”<sup>449</sup> „Die Schöpfung selbst ist dieser Quelle von Liebe in Pflege gegeben worden, und die Liebe, die ist sie erhielt, ist der Beitrag der Geschöpfe zu den vorsorgenden Kräften der Natur.”<sup>450</sup>

A biológiai tudományok is, amelyek azzal foglalkoztak, hogy a természet titkait kutassák, elismerték a szeretetet, mint az élet „kulcsát”. A tudósok sok kutatás után látták, hogy a szeretet az, amely az állatok fajait fenntartja és nem a létért való küzdelem. A létért való küzdelem romlásba vezet és nemcsak az erősek élnek azt túl, mint kezdetben az ember hitte. A lét a szeretet-hez van kötve, a szeretet védi meg a lényeket. Még a rovaroknál is tapasztalható az anyai szeretet megnyilvánulása. Egy tudós — írja Montessori<sup>451</sup> — ily címen írt értekezését „egy pók szichológiája.” Értekezésében jó példát ad arra, hogy az annyi szeretet a póknál is megvan, az tehát nem komplikált, még agy, szív sem szükséges hozzá.

Életképesnek lenni és érezni, ez az, amit Krisztus hirdet a hegyi beszédben<sup>452</sup> és hirdeti az igazság titkait. Jajj, annak, aki nem érzi magát boldognak. Mit használ az embernek az, ha az összes erkölcsi törvényeket ismeri, szíve azonban halott.

Sokan kettős irányú szeretetről szoktak beszélni. Az egyik a tanító szeretete, a másik a gyermek szeretete. Azaz a tanító sze-

resse a gyermekeket és a gyermek a tanítót. Montessori helyesen mondja, hogy ezek nem különállók, hanem az elsőnek a következménye kell, hogy legyen a másik. Amikor ily kettős szeretetről hallunk, lélektani szempontból úgy foghatjuk fel, hogy az egyik inkább a tanító, a másik inkább a gyermek szempontjából nézi a kérdést. A gyermek szeretetének vizsgálatánál nézhetjük: miért szeret a gyermek és kit? Sokszor azért szeret, mert „a szeretet lény neki, oltalmat, biztonságot nyújt.”<sup>453</sup> Békési szerint<sup>454</sup> „a szülői gondoskodás, ápolás, szeretet, az állandóan készenlében érzett védelmi érzést kelti a gyermekben”. Azonban önzetlenül „oly lényeket is szeret; melyektől hasznot nem várhat.”<sup>455</sup> A tanító részéről „a szeretet az, ami megkönnyítheti és magasztossá teheti munkáját.”<sup>456</sup> Ha a vezetőnő, a tanítónő szereti a gyermeket, annak szeretetét is megnyeri. A szeretetet azonban nem lehet erőszakolni.

Tanítók és szülők mindannyian megegyeznek abban, hogy legigazabb foglalatosságuk a gyermek iránt érzett szeretet. „Éz a szeretet annyira szent, hogy ritkán szoktunk róla beszélni; amint a hajdankor embere is lefátyolozta az istenbálványokat s nem emlegette azoknak nevét sem.”<sup>457</sup> A szeretetnél azonban ügyelnünk kell arra, hogy túlzásba ne essünk, a célt ne tévesszük el sohasem: „hogy a legjobbat tegyük meg szeretteink érdekében, hogy a legelőnyösebb helyzetet biztosítsuk számukra mind a jelen, mind pedig a jövő életre.”<sup>458</sup>

A „szeretetet ki kell mutatni a növendék iránt, a szeretetnek meg kel nyilvánulnia, mert különben a növendék nem ad választ a nevelő „néma” érzelmeire.”<sup>459</sup> A Montessori-otthonok gyermekei érzik is vezetőnőjük feltétlen szeretetét és ez ismét Montessori érdeme. Ebből is látszik, hogy Montessori a „pozitív” pedagógia híve, mert rendszerének egyik fontos alapja a kifogyhatatlan szeretet. Ebben Don Boscóval megegyezik, ki szintén a szeretetet tette rendszere egyik alapkövévé.<sup>460</sup>

A német Fröbel Szövetségnek 1921-ben Düsseldorfban tartott 20. nagy gyűlésén Klostermann megállapítása szerint Montessoriban Fröbelhez hasonló szeretet él a gyermek iránt.<sup>461</sup> Kornis is azzal jellemezte Montessorit, hogy Pestalozzi és Fröbel gyermekszeretete él lelkében.<sup>462</sup>

### 6. Önnevelés és a vezetőnő.

„Nevelőid számodra nem lehetnek mások,  
mint fölszabadítóid.”

Nietzsche.<sup>463</sup>

Ha Montessori nevelésének célját nézzük, az ebbe az egy szóba foglalható össze: önnevelés. E felé a vezetőnő vezeti a gyermeket. azért ezekről kell a következőkben szólnunk. „Az ember

mint szellemi lény természeténél fogva mindig befejezetlennek kell, hogy érezze magát és az önmagának való örökös munkálkodás végzetéül adatott.<sup>464</sup> Ebből következik hogy ezen önalkotási folyamat felkeltése a nevelés végcélja lehet. Az önnevelés alapelve a belső szükségleten alapuló nevelés elve. A gyermeknek, ha megadtuk a megfelelő környezetet, a szabadságot, öntevékenységüket biztosítottuk, akkor az önnevelés által válnak tökéletessé. A gyermeknek van ereje, képessége az önnevelésre. Minden fokon vannak kielégítendő szükségletei, amelyek a spontán, a minden kényszerből mentes tevékenységek kiváltására elég erősek. Az önnevelést biztosítja végül az is, hogy sikeres tevékenysége számára örömet okoz. Ez az öröm újabb energia kiváltó oka, amely tovább viszi a gyermeket. Az „önnevelés” boldoggá teszi a kis apróságokat és Montessori véleménye szerint a 6–13 éves gyermekeknél is keresztül vihető. Ezt az olasz falusi iskolában öt hó alatt szerzett tapasztalatai alapján mondja.<sup>465</sup>

Az önnevelés fontosságának hangsúlyozása érdeme Montessorinak. A gyermek idejekorán szokjék hozzá, hogy „a mások szemével nézze önmagát,”<sup>466</sup> úgy hibáiról leszokhat. Az azonban bizonyos, hogy a gyermektől önnevelést kívánni nem lehet, különösen nem a 3–6 éves gyermektől. Montessorit a gyermek feltétlen szeretete és csak jó tulajdonságainak ismerete vezethette akkor, amikor az önnevelésről írt.

Ha a nevelőről szólnunk, akkor legfontosabb annak tisztázása, hogy milyen a régi nevelő és milyennek kell lennie az új nevelőnek. A régi és az új iskola tanítói között igen fontos különbségek vannak. Dewey<sup>467</sup> a régi nevelés nagy hibájának tartja, hogy szem elől tévesztette azt, hogy a „fejlődés kezdeményezésének a növendék szükségleteiből és képességeiből kell kiindulnia”. Hiszen mindegyik gyermek keresi azon tevékenyedési módokat, amelyek az ő képességeinek megfelelnek. Dewey szerint:<sup>468</sup> „Mindössze azt a nehéz és kényes problémát kell megoldani, hogy adott időpontban kiváltképpen minő hajlamok keresnek kifejezést és mely anyagok meg módszerek a legalkalmasabbak a fejlődésnek megindítására és irányítására.” A régi iskola tanítói bizonyos elméleti tudással rendelkeznek, megismerkedtek nagy tekintélyű pedagógusok elméleteivel, beszédszerveik izmait működtették. Ezzel szemben az új iskola nevelői ismernek bizonyos eszközöket, működtetik izmaikat, hogy ezen eszközöket használhassák és ismerik azon kísérletek lényegét, amellyel azon eszközöket nyerték, amelyeket ők használnak. Ezek pusztán külső különbségek, amelyek a lényegét még nem adhatják meg. „Az új nevelőben az eszközök kezelése mellett meg kell még lenni a tudományos szellemnek.”<sup>469</sup> Az igazi tudóst ugyanis „a természet titkaival szemben való olyan szenvedélyes odaadás jellemzi, melynél fogva képes önmagáról megfeledkezni.”<sup>470</sup> Nem az a fontos, hogy a tanítók az antropológiai vagy pszicho-

lógiai laboratóriumok asszisztenseivé képezzék ki magukat, hanem az, hogy az eszközök használatát ismerjék és érdeklődjenek a természet megnyilvánulásai iránt. A régi tanítók a gyermek tevékenységét elnyomták. Ha a kezdő tanítónő az első napokban nem tudott rendet tartani, zavartan nézett körül. Tőle pedig semmi mást nem kívántak, csak azt, hogy figyeljen. Ezt viszont nehezére esik megtenni, mert akkor úgy érzi, hogy már nem is tanítónő, ha semmit sem tesz csak figyel. Lassanként azután kezdi megkülönböztetni azon tevékenységeket, amelyeket meg kell akadályoznia, azoktól, amelyeket csak megfigyelnie kell. Ekkor viszont azt gondolja, hogy feladatának nem tud majd kellőképp megfelelni. A hasznos és káros megnyilvánulások között hogy mily nehéz különbséget tenni, arra Kenyeres a következő példát közli Montessori után:<sup>471</sup> Gyermek álltak körül egy medencét, amelyben játékszerek úszkáltak, egy kis gyermek nem látta a medencét, szeme megakadt egy kis széken, éppen hozni akarta, amikor a tanítónő meglátta és karjára vette. Evvel nyilván a gyermeket megakadályozta abban, hogy magát nevelje.

A gyermek nevelőjének Montessori rendszerében sajátos szerep jut. A nevelő tisztelje a gyermeki lélek megnyilatkozásait, nem szabad sem testi, sem lelki fejlődésében megakadályozni. Teremtse meg a megfelelő környezetet. Engedje meg spontán megnyilatkozásait, azok kivételével, amelyekkel mások terhére van. A nevelés feladata — Rousseau, Pestalozzi és Fröbel szerint — kedvező körülmények teremtése a jó hajlamok kifejlődésére. Míg Rousseau a nevelés lényegét eleinte a káros behatásoktól való óvásban látja, Fröbel szerint<sup>472</sup> „az első nevelésnek szükségszerűen óvónak, a fejlődést nyomon követőnek, s nem pedig a fejlődésbe beavatkozóknak kell lennie, mert az emberben levő és az ember lényegét tevő isteni rész feltétlenül jó. A nevelőnek tehát az a feladata, hogy a természetes fejlődést vezesse és előmozdítsa és hogy a fejlődés útjából minden akadályt elhárítson.” Míg Rousseau kormányzónak, addig Montessori vezetőnek hívja a gyermek nevelőjét. Az elnevezés igen találó és rámutat a vezetőnő szerepére is. Szerepére igen jól rámutat Burchard Béla-váry Erzsébet,<sup>473</sup> kinek Montessori könyve adta meg a „bátorságot ahhoz, hogy tisztelettel, megbecsüléssel bánjék a gyermekkel és ne akarjon uralkodni rajta, amire különben sem volt képes; de viszont ne akarjon vele együtt gyerekké lenni, mert nem ezt várja tőle, ott vannak pajtásai, hanem azt, hogy segítő, útmutató társa legyen neki emberré válásának göröngyös útján.”

A vezetőnőnek „valóságos vallásos tisztelettel kell néznie a gyermek kibontakozó egyéniségének nyilvánulásait. Feladata főképpen passzív, mint a csillagászé, ki mozdulatlanul nézi messze látójával, amint előtte a világűrben az égitestek mozognak.”<sup>474</sup> Neki háttérben kell maradnia, onnan irányítania, akadályokat elhárítania. Ne az legyen a vezetőnő öröme, ha segíthet a gyermek-



nek, hanem az ha azok önállók. Ez a passzív szerep nem könnyű és különösen „a régi tanítási módhoz szokott tanítók nehezen tudják a gyakorlatba átvenni azt a tételt, hogy az élet magától tevékeny, s hogy későbbi irányítása végett először beavatkozás nélkül kell megfigyelnie és megérteni.”<sup>475</sup> A vezetőnő csakis akkor megy a gyermekek asztalához, ha valamely eszköz használatát meg akarja mutatni, útbaigazításai azonban a legkevesebbre redukálандók. „Éppen annyit nyújtani, amennyi feltétlenül szükséges.”<sup>476</sup> A gyermeket hagyni kell, hogy önmagát nevelje.

A szabadság elvén álló nevelő Brunszvikkal vallja: „sokkal jobb, ha engedem őket tombolni s pajkoskodni, ha megvan a szilárdságom, hogy ezt eltűrjem, semmint hogy én magam legyek türelmetlen és durva.”<sup>477</sup>

Hogy a gyermek minden vágyát megérthesse és teljesíthesse a nevelő, azért ismernie kell a gyermeki lelket. Mert „a gyermek emberré akar fejlődni egy éppen olyan hatalmas isteni akarat erejénél fogva, mint amilyen hatalmas erő őt a semmiből megteremtette.”<sup>478</sup> Az iskolát úgy kell berendezni, mint egy laboratóriumot. A természettudósoknak laboratóriumokban előkészületekre van szükségük. Különös — írja Montessori<sup>479</sup> — hogy az összes természettudományi laboratóriumok között csak a kísérleti pszichológia gondolja, hogy minden különösebb előkészület nélkül dolgozni tud. Pedig igen nehéz a gyermeknek fejlődése szerint nyújtani az eszközöket, szabadságára tekintettel lenni, hogy a lelki jelenségek megnyilvánuljanak. Ezért szükséges a tudományos módszer szerint vezetett iskola, mely éppen olyan, mint egy laboratórium. Itt tehát kísérleteznie is kell a tanítónak. A kísérletek a tanítási órákon folynak s annál sikeresebbek, mennyel jobban ismeri a tanítónő a kísérleti pszichológia módszerét.”<sup>480</sup>

Nagy művészet kell ahhoz, hogy a vezetőnő az esetleges beavatkozás pillanatát kellőképp eltalálja. A nevelőnővel szemben Dewey szerint<sup>481</sup> sokkal nagyobb igényeket kell támasztani, mint a kertész vagy a fém munkásokkal szemben, mert az „emberi lények a maguk alkataban és képességeiben jóval több változatosságot mutatnak, mint a növények vagy a fémek.” A nevelőnek akár a művésznek azt kell feladatául tekintenie, hogy olyat alkotson, ami nem egyszerű másolata a már meglévőnek.<sup>482</sup>

A nevelőkben a legnagyobb hiba az volt, hogy parancsokkal, tilalmakkal külsőleg akartak uralkodni a gyermekeken. Rendszerben nevelő parancsok „nincsenek, de nem is szükségesek, mert a gyermekek saját benső énjük erejénél fogva, amely a munkában nyilatkozik meg, úgyis jók, tehát elérik a nevelés célját”.<sup>483</sup> A fejlődés kezdetén parancs és tilalomról nem akar tudni és ebben ismét Rousseauhoz hasonlít. Szerinte a parancs szerint cselekvésre csak egy bizonyos fejlődés útján képes a gyermek. Éppen a fejlődést kell a nevelésnek előmozdítania. Ha a nevelői pa-

rancsokat nem is használja Montessori, annál erőteljesebben felkarolja didaktikájában az ú. n. nyelvtani parancsokat. Lelki alapjuk ezeknek az, hogy azon kisgyermeknek, akik ismerik már a betűket, nagy örömük telik abban, hogy papírszeletekre írott parancsokat telseíthetnek.<sup>484</sup> Itt ismét ellentmondási látunk nála. Ha jók a nyelvtani parancsok, akkor miért kell elítélni minden más parancsot?

Ha belsőleg meghódítjuk a gyermekeket, akkor nemes és tiszta lényük a maga teljes egészében ki fog bontakozni. A vezetőnő eredményes működésének alapfeltétele az, hogy u. az a nagy tisztelet és szeretet éljen benne hivatása és a gyermek iránt, mint Montessoriban.<sup>485</sup>

A Montessori iskolában a gyermek nem áll szemben „idegen akarattal“, a nevelőjével és így önállóan nincsenek rossz gyermekek. A nevelő jelszava ezek szerint „várni és megfigyelni“.<sup>486</sup> Várjunk, de egyszersmind legyünk készek arra, hogy a gyermek örömeiben részt vegyünk. Nem nekünk kell a gyermek barátságát keresni, ő fogja keresni a mi barátságunkat, mi csak viszo- nozzuk. Udvariasak, türelmesek, elnézők legyünk és boldogok, ha a gyermek a legkisebb sikert is éri el.<sup>487</sup> „Ha azt mondhatnók magunkról, hogy annyira tiszteljük a gyermekeket és oly udvariasak vagyunk vele szemben, mint ahogy szeretnők, hogy velünk szemben viselkedjék, csak ekkor valósíthatnók meg a legnagyobb nevelési elvet és adnók kétségtelen bizonyosságát jólneveltségünknek.“ A gyermeket feltétlenül tisztelniünk kell. Ők nemcsak hogy emberek mint mi, hanem még fölöttünk is állanak „ártatlanságukban és kifejlődésük lehetőségeiben.“<sup>488</sup>

Mindennek dacára a gyermektől csak egyet kívánunk meg: engedelmeskedni. Sokszor gorombák is vagyunk és azt várjuk, hogy minket utánozzanak ezután, rólunk vegyenek példát „akit úgyis annvira bámulnak és tisztelnek.“<sup>489</sup> A gyermekek mindig utánozni akarnak bennünket. Ha ilyen nagy a vágy a gyermekben az utánzás után, akkor, miért ítéli el az utánzást Montessori? Hiszen a szabadság elvéből az következne, hogy után- ozzon a gyermek, ha akar. Montessori mindazokat a cselekvéseket értékteleneknek tartja — így az utánzókat is, — amelyek nem fakadnak spontán módon a gyermek életéből. Az utánzás pedig igen fontos a kisgyermek életében, így emelkedik fokozatosan a gyermek a kor és a felnőttek színvonalára. Egészen Montessoriig igen fontosnak tartották e cselekvéseket. Fröbel rendszerében jelentékeny szerepet játszottak. Ezzel szemben Montessori rendszerét az ösztönszerű cselekvések uralják. A gyermeknek azonban szüksége van a példára, a mintára. Ezek adják meg cselekedeteinek célját, ezek mutatják a tökéletesebb kivitelt.<sup>490</sup>

A nevelő legyen kedves és barátságos a gyermekhez. Ez azonban nem jelenti a becézést. Nem kedvesség a gyermekek jóindulata ide-oda húzgalása vagy „agyon ölelgetése“ sem. „A jó ha-

tárain belül biztosítani az élet szabad kibontakozását és megfigyelni belső fejlődését: ez a mi hivatásunk. És talán így félreállva eszünkbe fog jutni annak szava, aki maga volt a megtestesült jóság s aki azt mondotta: „engedjétek hozzám jönni a gyermekeket és el ne tiltsátok, mert bizony mondom néktek, aki nem fogadja Isten országát, mint a gyermek, semmiképen sem megy be abba.”<sup>491</sup>

Az új nevelő lelkének azzal az üsepelességgel és alázatossággal kell tele lennie, amellyel Keresztelő János lelke volt tele Krisztus iránt, mikor azt mondotta: „néki növekednie kell, nekem pedig alább szállnom”.<sup>492</sup>

Amikor Montessori 1936. májusában hazánkban járt, arra a kérdésre, hogy miért nem terjedt el rendszere mindenütt, a következő feleletet adta: „Ez a tanárnők kiképzésének nehézségén múlik, mert rendkívül nehéz megtalálni azokat a lelkileg és szellemileg megfelelő egyéneket, akik hozzáértéssel és lelkesedéssel szentelik az ügynek minden erejüket.”<sup>493</sup> Azt hisszük, hogy Montessori felelete igen jól rávilágít a kérdés lényegére.

Itt megemlítjük, hogy célunknak megfelelően nem szoltunk a vezetőnőnek, a tanítónőnek az ismeretek nyújtásában való szerepéről.

## 7. A vallásos nevelés alapelvei.

„A keresztény nevelésben az értékrangsor gerince és éle a vallási értékek (Isten, lélek, örökkévalóság). A cél a krisztusi ember, aki túri az elkerülhetetlen rosszat, gyakorolja a jót és így kitart mindhalálig.”

Kelemen Krizosztom.<sup>494</sup>

Montessori mélyen vallásos lélek. Igazi olasz lelkületéből következik mély vallásossága,<sup>495</sup> mely elméleti fejtegetéseiben és életében is meglátszik. „Ezzel érdemelte ki, hogy a tudományos pedagógia módszeréről írt műve harmadik kiadásának felajánlása alkalmával XV. Benedek pápa apostoli áldásban részesíti.”<sup>496</sup> A gyermek a templomban angol kiadása XV. Benedek pápa képével jelenik meg. Vallásos lelkületéből következik az a mély meggyőződése, hogy az erkölcsi és a szociális nevelés nem választható el a vallásos neveléstől. Könyveiben többször kitér a vallásos nevelésre, így a Montessori-Erziehung für Schulkinder I.-ben Fabel und Religion cím alatt is.<sup>497</sup> Itt arra hivatkozik, hogy gyakran hallotta, hogy a képzelőerő nevelése a gyermek lelkét előkészíti a vallásos nevelés számára is, továbbá bírálóinak véleményét említi meg, mely szerint módszere túlságosan józan és a szellemi forrásokat kiszárítja. E nézetet azonban egy vallásos ember nem teheti magáévá. A mese és a hit egymással diametrálisan ellentétesek: a mese magában valótlán és a hit a valóság érzése,

amely az embert haláláig kell, hogy elkísérje. A vallás nem a fantázia produkta, hanem a legerősebb valóság, az egyedüli valóság a vallásos ember számára, forrása és támasza az életnek. Egy nem vallásos ember ismertető jele nem a képzelőerő, hanem a belső egyensúly hiánya. Az ilyen a vallásos emberrel szemben nemcsak hogy kevésbé megtisztult és nem nagyon állja meg helyét a szerencsétlenségben, hanem ingadozóbb saját gondolataiban is. Gyengébb és szerencsétlenebb és képzelőerejébe kapaszkodik, hogy a valóságon kívül alkosson világot magának. Egy hang így szól benne Dáviddal: „Istenem, Istenem a lelkem szomjúzik utánad.” Ha azt reméli, hogy csak a képzelőerő segítségével a valóságos élete célját elérí, úgy megtörténhet, hogy az utolsó nagy erőlködés pillanatában lábát a futóhomokon elsüllyedni érzi.

Ha valaki megkísérli, hogy egy embert a vallásos életre vezessen, hogy botorkáló lábát a sziklára helyezze, akkor az érzéshez fordul és nem a képzelőerőhöz, mert jól tudja, hogy semmit sem tud teremteni, hanem csak azt tudja hívni, ami a lélek mélységében alszik. Tudja, hogy egy életet kell felráznia.

A vallás nem olyan, mint egy fantasztikus vár, amely a tudatlanság talaján épült fel. Különbözik a vad népeket vallásosaknak kellene tekintenünk és a többi népeket nem vallásosaknak. Azonban míg a vadak az ő fantasztikus és gyarló vallásukat legnagyobb részben a titokzatos természeti jelenségektől való félelmükre építik fel, addig a civilizált népeknek pozitív vallásuk van, amely annál erősebb, minél tisztább, minthogy a valóság megismerése csak elősegíti a természet titkait világossá tenni.

Vajon éppen most, amikor ahhoz hajlik az ember, hogy a vallást az iskolából száműzze (célzás az olasz állapotokra; Gentile miniszter 1923-ban rendelte el a kötelező vallásoktatást), olyan módon foglaljon az helyet az iskolában, hogy az ember a meséket ápolja? A vallásnak igen egyszerű a lélek kapuit kinyitni, hogy azon beáramolhasson, hogy az életet felmelegítse és erősítse. A vallásnak úgy kell az ember lelkébe behatolni, mint a Nap sugarainak a világba. A mese bizonyos módon előkészíthette a pogány vallást, amely isteneit sok kis istenségre darabolta, amelyek a külső világot szimbolizálták. De a mese biztosan nem tud előkészíteni a kereszténységre, amelyet Isten az embernek egész és osztatlan belső életével hoz érintkezésbe és amely annak az életnek törvényeit tanítja, amelyet az emberek magukban éreznek. Hogy az exakt tudományok a vallással sokszor szembehelyezkedtek, az még nem bizonyítja azt, hogy a valóság eltávolodott a vallástól. Az exakt tudományok a külső világot tanulmányozták elemezhető részleteiben és hogyha voltak érintkező pontjai egy vallással, akkor az csak a pogány lehetett. A tudományok így a pogányságra való hajlamot adták az emberiségnek. De ha odáig el fognak jutni, hogy az ember belső életébe behatolnak, hogy

annak törvényeit és létezésének valóságait tisztázzák, akkor a kereszténység igaz fénye fog az emberiségre ömleni és akkor talán a gyermekek, mint az angyalok Betlehem fölött, elkezdik a hit és tudomány közötti béke rég vágyott himnuszát énekelni.

Az erkölcs és a vallás kapcsolatának kérdése is mélyen érintődésbe vág. Azt írja, hogy<sup>498</sup> az erős vallásos benyomásokat jellemzi egy „belső világosság” — mint ahogy az a megértéseknél előfordul —, mely hirtelen jön és amelyben az ember látja a jó és a rossz közötti különbséget, amit ezelőtt nem látott. Tényleg úgy látszik, hogy a megtértek a megnyilatkozás pillanatában nem gondolnak az istenségre, dogmákra vagy rítusokra, hanem ők emberek, kiket a heves izgalom elragadott, akik a fizikai és lelki életüket elfelejteni látszanak és a lelkiismeret egyik centrális pontjában foglalkoznak magukkal. A megtért legtöbbször így kiált fel „én bűnös vagyok”! Úgy látszik, hogy a sötétség eltűnt belőle mindama rosszal, amely gyengítette őt. És miután ezt legyőzte borzasztó sivárnak és rettenetes veszélyekkel teltnek ismerte fel életét. Ez az ami őt igazolja, és olyan emberek felé tereli, akik őt megértik, vigasztalják és segítik. A megtértek segélyre szorulóknak, mint az újszülött gyermekek úgy sírnak, izgattak, mint egy ember, aki új életre ébred és aki semmi emberi dolgot nem ismer. Az igazi életet érzi magában és ezen élet értéke számára nagyobb, mint a föld minden gazdagsága. Mély hálaadással annak a tudatában vannak, hogy egy nagy veszedelemből menekültek. Mielőtt egy lépést is tennének, vissza kell gondolniok arra a borzasztó időre, amikor a rossz még uralkodott bennük anélkül, hogy ők ennek tudatában lettek volna.

A gonosz megfojtja a szellem kincseit és aki egyszer megszabadult, az egész környező világ megfrissülve és megelégedve látszik szeme előtt.

A megtért sokkal tisztábban érez, mint egy másik, őt a megtisztítás egészen megváltoztatta. A megtért egy olyan gyémánt-hoz hasonlítható, amely tele van salakkal és földdel és amelynél hirtelen a drágakő megszabadul az őt takaró piszkos anyagtól és most tisztán és áttekinthetően világosságra kerül. A fénynek, amely természetes következménye az ő átváltozásának, semmi köze sincs az elveszett salakhoz és még kevésbé a drágakőben levő tulajdonságokhoz. A salak nemcsak eltorzította a drágakövet, hanem még a fénysugarakat is visszatartotta, amelyek jellegzetes értékét csak ezután tudták felszínre hozni.

A gonosz egy oly lánc, amely bennünket mint egy sírban, a föld alatt tart. Nem a szeretetteljes érzések akadályozzák a mi természetes fejlődésünket és zavarják az isteni erővel való harmóniánkat, hanem a gonosz. A legkisebb salak, a legkisebb tisztátalanság elég ahhoz, hogy tisztaságunkat elhomályosítsa és bennünket a kiválasztottak egyesületéből kiszakítson. Egyetlen elí-

telő tekintet a testvérrel szemben, egy ellenséges érzelem, düh és gyűlölet mind ily tisztátalanságok.<sup>499</sup>

Teljesen hiábavaló az oltárhoz közeledni, ha a szívben szeretetlenség honol, mert ekkor olyan, mint egy nyíltól keresztül szúrt vadállat, amely házához siet, hogy ott haljon meg. „Azért ha a te ajándékodat az oltárra viszed és ott megemlékezel arról, hogy a te atyádfiának valami panasza van ellened: Hagyd ott az oltár előtt ajándékodat és menj el előbb békélj meg a te atyádfiával és azután eljövén, vidd fel a te ajándékodat.”<sup>500</sup>

Aki a sértést megbocsátja, ezzel nem teljesítette az igazság semmiféle logikai aktusát, mégis annak az embernek is, akinek megbocsátott, jót tett. Éppen ezért elvesztett idő azon elmélkedni, hogy a sértés bocsánatot érdemel-e vagy sem, vagy hogy az az ember megérdemli-e a mi bocsánatunkat. Nem az igazság kedvéért, hanem saját magunk miatt kell megbocsátanunk, mert aki megbocsájtott, az keserűséget, neheztelést és mindent legyőzött, ami teher volt a lelkén. Az embernek meg kell bocsájtania, hogy azokat a bilincseket széttörje, amelyek a szabad kibontakozást, fejlődést megakadályozzák. Bocsáss meg és az általános kiengesztelődés erős érzése fog az egész világból feléd áramlani: ez a te felemelkedésed jele.

Haec est vera fraternitas, quae vicit mundi crimina. Ez az igazi testvériség, amely legyőzte a világ bűneit, fejezi be Montessori művét.

Montessori felfogásából következik, hogy a valláserkölcsei életfelfogást kell a nevelés alapjává tennünk. A katolikus és protestáns pedagógiának egyaránt sarkalatos elve ez, mert „az ember személyiségét, annak minden megnyilvánulását, készségét egyes-egyedül a vallás akarja és tudja teljesen kibontani.”<sup>501</sup> Marcell szerint<sup>502</sup> „a többi nevelési irány csak részleteket szolgál. A teljes embert a vallás fejleszti. Az élet egész érvényét, az örökélet viszonyait is idekapcsolva, kizárólagosan a vallásban találjuk.” Ugyanezt mondja Kelemen Krizosztos is:<sup>503</sup> „A keresztény pedagógia az erkölcsi világrend alapján állva a krisztusi lelkiség kultuszát műveli: az evangéliumi életeszmény gyakorlati megvalósítására oktatja és szoktatja az új nemzedéket.”

Luthardt K. E. írja: „A vallást és az erkölcsiséget egymástól elválasztani annyi, mint az embereknek egységét széttépni.”<sup>504</sup> Br. Podmaniczky Pál írja:<sup>505</sup> „Valljuk hogy az evangélium a maga bibliai, vagy ha úgy tetszik reformátori teljességében, mint az élő Istennek a megfeszített és föltámasztott Krisztusról szóló üzenete, uralomra van hivatva az emberi élet minden megnyilvánulása, így tehát a nevelés fölött is.” Majd: „Ennek az evangéliumnak az uralma alá került nevelésnek a középpontjában nem az ember, hanem a váltságszerző, feltámadott, élő Krisztus áll. Az emberben ennek a Krisztusnak kell lakozást venni a hit által. Nevelőben és nevelendőben egyaránt. Ha a nevelés egyik

oldalát tekintve vezetés, akkor azt kell mondanunk, hogy nem az ember vezet, hanem Krisztus.<sup>506</sup>

Az igazi nevelés csak valláserkölcsei alapon állhat! Ennek erőteljes hangsúlyozása is nagy érdeme Montessorinak.

Montessorinak a vallásos nevelésről való fejtegetésének részletes tárgyalása igen messzire vinne bennünket, másrészt a kérdés fontossága, nagy jelentősége megérdemli az alaposabb tárgyalást, erre még másutt részletesebben visszatérünk. Itt csak a Montessori vallásos nevelés fő probléma köreit jelöljük meg.

A vallás a kultúrával, a civilizációval igen szoros kapcsolatban van, ezért a vallás gyökerei mélyen az emberi kultúrába nyúlnak. A gyermekotthonok gyermekeit hajtja a természetes tudásvágy. „Az a gyermek, akit tudásvágya játéka otthagyasára visz, igaz fia az emberiségnek, amely évszázadok óta a tudományos és társadalmi haladáson munkálkodik.”<sup>507</sup> Ha a gyermekeknek együgyű játékokat adunk, akkor megakadályozzuk egyéniségük kifejlődését. Hagyni kell szabadon a gyermeket, és akkor majd megnyilatkozik szabadon, természeténél fogva, hogy vallásos lény-e. Erre a következő példát írja le:<sup>508</sup> „Kis tanítványaim egyikét, aki 7 éves múlt, odahaza a család egyik barátja látván a gyermek intelligenciáját és gondolván, hogy szabadságban nevelkedik, időszerűnek tartotta megismertetni Lamarck és Darwin elgondolása alapján az állatok és az ember fejlődésével. A gyermek igen nagy figyelemmel hallgatta a beszédet, s azután azt kérdezte:

— Jól van, az ember a majomtól származik és a majom egy másik állattól és így tovább. De honnan származik az első állat?

— Az első — mondotta az elbeszélő — véletlenség folytán magától keletkezett.

Ekkor a gyermek nagy nevetésben tört ki és az anyját odahívta, szenvedélyesen mondotta:

— Hallgasd csak, milyen ostobaság... Lehetetlenség, hogy az élet magától keletkezzék.

— Hát hogyan keletkezik? — kérdezték.

— Az Isten teremti — válaszolta a gyermek meggyőződéssel.“

A gyermek vallásos érzését tagadni nem lehet; a tagadás ép olyan lenne, mintha a gyermek természetes tanulás vágyát tagadnánk. „Az a felfogás, hogy vallásos nevelés csak felnőtteknek való, épen olyan helytelen, mint az érzékek nevelésének elhanyagolása abban a korban, mikor az a legsikeresebb.”<sup>509</sup> A gyermeknek Isten iránti szeretetét a szülei iránti szeretetéből kell kifejleszteni Pestalozzi szerint.<sup>510</sup> A gyermek viszont „nagyon szugesztibilis és ezért hajlamos oly kész ítéletek elfogadására, amelyek nem tartalmazzák az ő valódi élményeit.”<sup>511</sup> Továbbá érzéskétől nagy mértékben befolyásolható. Így a felnőtt rákényszeríti a gyermekre a bibliai történetek tanulságait; a gyermek viszont

az előző okoknál fogva passzive befogadja azt.

Mint láttuk, Montessorinál a legfontosabb a környezet megteremtése és ebben a szabadság, s öntevékenység biztosítása. A probléma az, hogy ezen elvek miként alkalmazhatók a vallásos nevelésre. Montessori Rosminivel együtt azt vallja, hogy az istentiszteletet és általában a vallás igazságait érteni kell; nevelőhatása csakis így lehet.

E. Wentscher azt írja:<sup>512</sup> „miként az emberiség gyermekkorában hitregékbe öltözve fértek közel az istenek az emberekhez, nekünk is képes formában kell közel vinnünk Istent a gyermek szívéhez. E célból fel kell használni a bibliai történeteket.” Nagy kérdés ezek tanítása is. A Biblia nem a gyermekek, hanem a felnőttek és egy speciális nép számára íratott. Hogyan lehet ezen gondolatvilágba behelyezni a gyermeket? A jelenlegi biblia-történettanításban a hiba ott van, hogy a tanítók kiszínezik e történeteket, sokszor egészen művészi formát adnak annak, a végén levonják a tanulságot. Így az eredeti történet igen gyakran eltűnik eme mondott történetek mögött. Hagyjuk meg e történeteket eredeti alakjukban és ne csináljunk belőle anyagot az erkölcsi oktatás számára. E történetek eredeti egyszerűségükben, minden művészi kivitel nélkül hatnak legjobban. A vallás kész igazságait kell a természetességgel, a szabadsággal összeegyeztetni. A bíráló tanító helyébe a szolgáló tanító lépjen, aki a gyermekek lelkét szolgálja és annak megnyilatkozásait várja. A gyermek maga is ráeszmél a vallás dolgaira, mint az előző kis történet is mutatja. Nála, amikor a gyermekek már olvasni tudtak, a mozgatható abc. betűivel a Miatyánk, az Üdvözlégyet kirakták maguktól. A falitáblán állandóan kifüggesztve tartotta és így a gyermekek maguktól kezdtek el imádkozni is.

Fontos nála az, hogy a vallásos nevelés célja nem a vallásos tudomány fejlesztése, hanem a vallásos érzület kialakítása. A katekizmus ezért nem jut szerephez rendszerében; nála nincs kátétanítás. Nála lényeges szerephez jut az öröm is. Hogy az öröm lehet célja a tiszta erkölcsi törekvéseknek, arra Bergson írja:<sup>513</sup> „A filozófusok, akik az élet értelméről és az ember rendeltetéséről gondolkoztak, nem méltatták kellő figyelemre, mit a természet maga vállalt magára, hogy t. i. fölvilágosítson e felől bennünket. A természet ugyanis egy egészen világos jellel figyelmeztet bennünket arra, hogy célunkat elértük, rendeltetésünket betöltöttük. Ez a jel az öröm.” A vallás nyomában örömmel, vígasztalásnak kell járnia. A vallásos nevelés környezeti tényező: egy házi zene, művésziesség, amelyek alkalmasak a vallásos érzület kialakítására.

Az istentisztelet nagy nevelő értékénél fogva méltó helyet kap Montessori rendszerében. Mázy írja<sup>514</sup> hogy az istentisztelet legjobb nevelőértéke abban jelentkezik, hogy a „növéndékeket, ha kialakulhat benne, Krisztussal hozza érintkezésbe, sőt vele



egyesíti.“ Az istentisztelet nagy nevelőértékéről Montessori is hasonló véleményen van. Mivel a gyermekre a templomi áhítat 4—5 éves korában már igen nagy hatással van, azért a Casa dei Bambini kiegészítendő egy kis kápolnával. Az első ilyen kis kápolnát Barcelonában készítették el a Szent-Vince nővérek barcelonai intézetében Casuellas<sup>515</sup> spanyol hittérítőnek Montessorival folytatott megbeszélései alapján. Ebben minden a gyermekhez van méretezve. A szabadság elvéből következik, hogy ide a gyermekek szabadon bemehetnek, díszíthetik a kis kápolna oltárát és imádkozhatnak. Eközben megismerik az istentiszteleti tárgyakat, megtanulják azoknak neveit, jelentőségüket megismerik. Azon szertartási eszközöket, amelyeket így nem ismernek meg, külön meg kell ismertetni. Ezen ismertetés közben egyháztörténeti tanításokra is alkalom nyílik (pl. szentelt víz készítésével kapcsolatban annak története stb.). Ezen alkalmat ki kell használni, túlzásba azonban sohasem szabad esni.

A vallásos nevelés lényeges eszköze a liturgia, melyet Montessori szintén felhasznált rendszerében, sőt a gyermekek számára misekönyvet is írt.<sup>516</sup>

A tehetséggyakorlatok alatt a kertben tartózkodnak, virágokat gondoznak és nem gondolnak másra csak Jézus szenvedéseire.

A részletes utasításai közül igen szépek azok, amelyek az első gyónás és szentáldozás előkészítésére vonatkoznak.

Montessori a vallásos nevelés terén óvakodik minden fanatizmustól; a mély, szelíd lelkület kialakulása a legfontosabb és a cél az egyházával együtt élni akaró tagok lelkületének kialakulása. Babonát, félelmet, hiszékenységet, rettegést ő nem akar a gyermek lelkébe nevelni. Igazi bátorságot, Istenbe vetett hívő, bízó remélő lelket akar, aki hisz az isteni gondviselésben, bízik Istenben és reméli az isteni jó beteljesedését. A vallásnak feltétlenül optimizmusra kell nevelnie a gyermeket. Mester írja:<sup>517</sup> „Barbera Marius jézustársasági atya nagyon ajánlja, hogy „a szerzetesrendek tanulmányozzák Montessori módszerét és vallásos nevelésről írt könyvét... Móját kell ejteni annak, hogy a gyermeket ne prédikációkkal, logikai magyarázatokkal és okoskodásokkal, amelyeket meg se értenek, hanem Montessori módján neveljük a vallásos érzésben.“

A vallásos nevelés kérdését illetőleg Montessorinak a vallásos nevelésről írt első könyve idejében állottak legellentétesebben egymással szemben a vélemények. Talán ez is oka volt műve megírásának. Az első felfogás felveti a kérdést: van-e jogunk a gyermeket egy bizonyos vallási irányba előre befolyásolni? A második vélemény szerint az „élet legfőbb javától fosztjuk meg a gyermeket, ha engedjük őt felnőni anélkül, hogy lelke érintkezett volna azzal, ami végtelenül sok emberi szívnek a legerősebb hatalma és a legnagyobb gazdagságot jelenti.“<sup>518</sup> Montessori felismerve a vallás nagy nevelőértékét az utóbbi irányhoz csatla-

kozott. E. Wentscher szerint, ha kizárólagosan csak a gyermeket nézzük, akkor azt kell mondanunk<sup>519</sup> a kiváló gyermekismerőket együtt, hogy a gyermekeknek van vallási szükségletük és nem idegen dolgot visziunk a lelkükbe akkor, ha vallási nevelésben részesítjük. Ez irányzat győzedelmeskedett; Olaszországban az 1923-iki Gentile-féle iskola-reform a vallás oktatást kötelezővé tette az elemi iskolában, és „vallási megújódás szelleme vonul végig a pedagógiai irodalmon is.”<sup>520</sup> „Az új eszmék útát talál-  
nak a vallásoktatás módszeréhez és a vallásos alapon álló nevelők eljárásmódjához. Vannak oly eszmék, melyek nincsenek is világnézethez kötve, s ezeket átveszi a vallásos nevelés is.”<sup>521</sup> E téren nincs különbség katolikusok és protestánsok között.

A vallásos nevelés terén feltétlen sikere: a cselekvő gyermek életébe sikerült bevinnie a vallást. Ezt katolikusok és protestánsok egyaránt belátták. A környezetet nevelő hatásának kihasználása és a hitoktatás anyagának a gyermek korához való alkalmazása az angol, holland és amerikai protestánsoknál épúgy sokat köszönhet Montessorinak, mint a katolikus vallásos nevelés ily irányú változása. A vallásos nevelés hangsúlyozásában Don Boscóhoz hasonlítanak nézetei.<sup>522</sup> A vallásos meggyőződést mint Don Boscó, ő is igen fontosnak tartja. Neveljünk „Isten kegyelmének élő híveket az Egyháznak, s ezáltal boldog lakókat a Mennysországnak.”<sup>523</sup>

---

#### IV. Összefoglalás. Kritikai megjegyzések.

Montessorinak az erkölcsi nevelésről vallott elveit részleteiben már vizsgálat tárgyává tettük. Tanulságosnak látszik azonban rendszerét mint egy egészet megvizsgálnunk, továbbá fontosabb bírálóinak megjegyzéseit megemlítenünk.

Ha egyáltalában bírálni akarunk, a bírálatnak két oldala kell, hogy legyen; az egyik a hibák felsorolása, a másik a jótulajdonosságok észrevétetése.

Claparède szerint<sup>524</sup> Montessori rendszerének legfőbb hibája az, hogy rendszer. Elismeri azt, hogy e rendszer Fröbelé fölött áll, mert a szabad tevékenység uralkodik a Casa dei Bambini-ben, de „a gyakorlatban Montessori rendszere is miként Fröbelé, gépiességre vezet, mert alkalmazóit nem a szellem, hanem a betű irányítja, így pedig a rendszer elveszti legfőbb értékét.”<sup>525</sup>

Az eszközeit Montessori a gyengeelméjű gyermekektől vette és ezeket minden változtatás nélkül alkalmazta a normálisokra, nem vette tekintetbe azok lelki különbözőségeit.

Rendszere természetes akart lenni, mégis mesterséges lett, mert mesterséges eszközökkel kötött módon foglalkozhatnak csak a gyermekek.

Megállapíthatjuk azt is, hogy túlságos idealizmus jellemzi rendszerét. Ez csaknem a Rousseau féle: „Minden jó ami a Teremtő keze közül kikerült” elv. Ezt az angol nevelők is igen hamar észrevették és írják: „Ugy látszik, mintha Montessori a gyermekek veleszületett jóságát túlbecsülné, éppúgy, valamint közülünk sokan azok veleszületett rosza-ra való hajlamát túlozni szeretjük.”<sup>526</sup>

A szabadság elve igen fontos nála. Ennek hangsúlyozása természetesen igen helyes, de e téren saját magával is ellentmondásba jut. Montessori a szabadságnak az általa megadott elvét nem alkalmazza a gyakorlatban. Hiszen a foglalkozások úgy kezdődnek, hogy a „vezető” megmagyarázza, hogy a helyes tartás abban van, hogy ők nyugodtan a helyükön maradnak, egyenesen ülnek, a lábukat összeszedik, a karjukat az asztalra helyezik s fejüket egyenesen tartják. Majd felállnak a gyermekek, hogy egy dalt énekeljenek, s a vezető megtanítja hogyan kell zajtalanul felállni és leülni.”<sup>527</sup> Ennyi korlátozás mellett, hol van az általa oly sokat hangoztatott szabadság? Hogy teljes szabadság nincs nála azt az is bizonyítja, hogy órarendtervet ad, amely azért némiképp megköti a foglalkozást. Csendleckét vezet be, amely

a kisgyermek lelki életének kevésbé felel meg. Voltaképen nála nevelésre nem is igen van szükség, meg kell adni a környezetet, biztosítani a szabadságot, várni és megfigyelni, ennyi a nevelés. A Montessori intézetek „szabad” gyermekei nem tudják felfogni azt, hogy ők szabadok. Ruth Thomas írja:<sup>528</sup> „Ismertem olyan gyermeket, aki rimázkodott, hogy küldjék őt „közönséges iskolába”, ahol az illedelem, a ruházkodás, a szabadidő felhasználása stb. nem jelent külön fejtörést az egyéni gyermeknek.” Tanulság ebből az, hogy a gyermek vágyik az irányításra a vezetésre. A gyermek szereti, ha dédelgetik. Az igazi szabadság nem a kisdedkorban, hanem a pubertás korában kell a gyermeknek. Hiszen tudjuk jól, hogy ekkor helyezkedik szembe a környezettel, ekkor lát mindenben ellentmondást. Tehát ha szabadságot akar adni, akkor a pubertás korában volna jogosult. A szabadság elve tehát korai a gyermeknél. A Montessori intézetekben nincs kellő felügyelet, nagy az összevisszaság, rendetlenség.

A gyermekektől megkívánja az önnevelést, ez korai, attól függetlenül, hogy a valóságban erősen korlátozva vannak. A kisgyermektől önnevelést nem lehet várni, amikor a felnőttek többsége sem képes rá.

A társaságbeli érintkezést is túlkorán bevezeti; egyes helyeken túlzásba is viszik. Hogy cylinderben, frakkban stb. legyenek a gyermekek, mint Anglia egyes Montessori-intézeteiben, ez nem lehet a társas érintkezés célja. E hibáját W. Stekel is megemlíti.<sup>529</sup>

Általában sok oly eljárás van rendszerében, amely túlzott és korai. Írás, olvasás, számolás szintén korai, bár Éltés azt írja,<sup>530</sup> hogy ez éppen érdeme Montessorinak. Ha u. ezt az eljárást gyengétehetségükre alkalmazza, ott érdeme, normálisoknál viszont korai. Eszközöiről különben Bassola<sup>531</sup> és Kenyeres<sup>532</sup> is azt írják, hogy az elvont geometriai formák nem alkalmasak a gyakorlásra és sokkal jobbak ezeknél a természetes formák és eszközök.

W. Stern igen erősen és éles hangon bírálja. Nem tartja tiszta lélektani rendszernek.<sup>533</sup> Szerinte Montessori pszichológiai kapcsolatai csak külsők. A szabadság nincs meg nála, mert hiszen, az eszközökkel való foglalkozások kötöttek. A rendszer kiindulása is helytelen, mert a gyermek vágyik a tekintély után. „Mivel szabadságának érzéséhez nem eléggé önálló és tudatos, csak a nálánál fejlettebb egyéntől való függés állapotában érzi jól magát.”<sup>534</sup>

Stern helyteleníti az érzékszervek elszigetelését is, mert a „megfigyelési gyakorlatok helyes útja a természetes egészről, s nem az elemekből indul ki.”<sup>535</sup> A természetes eszközökön való gyakorlás Stern szerint is sokkal jobb, mint a mesterséges, elvont geometriai formákon. Mivel a tanulás fontosságát túlajtja Montessori, Stern ebből arra következtet, hogy rendszere nem fakad.

tudományos lélektanból. Majd arra a megállapításra jut, hogy „azt kell gondolnunk, hogy Montessoriból egy fontos karakterológiai vonás hiányzik, éppen az, mely nevelővé avatja az embert: a pedagógiai habitus.“<sup>536</sup>

A játékok terén sem szabad a gyermek — mondja Stern — mert nem választhatja meg szabadon játékait, s fantáziája szabadon nem csaponghat. A képek, képeskönyvek, mese és vers hiányzik Montessorinál, pedig<sup>537</sup> „milyen szegény is a gyermeki világ babák, képek és a sok „haszontalan“ lim-lom nélkül, ami a gyermekek képzeletében ezerfajta tündéri alakot ölt.“ Stern szerint Montessori játéakai ellen perszonalista szempontból is erős kifogás tehető, ugyanis a gyermeki személy egyik legfőbb tényezőjét is elhanyagolja: a fejlődés elvét hagyja kiaknázatlanul.<sup>538</sup>

Fináczy a rendszer hibáit a következőkben említi: 1. túlteng benne az intellektualizmus a képzelet és kedély rovására, 2. ugyanazon ténykedéseknek végeszakadatlan gyakorlása a mechanizális veszedelmével jár, 3. a szabadság sok tekintetben csak látszólagos, mert a gyermekeknek a munkanyaggal csak azt szabad végezniük, amit a rendszer megkíván, 4. a rendszerben nem érvényesül kellőképpen a munka és játékközösség. [„A gyermekek ugyanazt csinálják, de belsőleg elszigetelve maradnak egymás mellett“ (Muchow)], 5. a legkönnyebben és leggyorsabban célhoz vezető eljárások és a legmeglepőbb eredmények ellenére sem lehet helyeselni, hogy Montessori gyermekházaiban írást, olvasást és számolást tanulnak a kisdetek.“<sup>539</sup> Dewey szerint az elszigetelt gyakorlatokkal való nevelés nyomot nem hagy.<sup>540</sup>

Schröteler József<sup>541</sup> német jézustársasági pedagógus már méltányosabban bírálja Montessori rendszerét. Azt mondja, hogy katolikusok által jól alkalmazható rendszere. Helyesnek tartja a környezetnek Montessori által értelmezett megteremtését. Ha a régebbi kiadásokból a naturalisztikus magyarázatokat elhagyjuk, akkor semmi kifogást nem lehet a rendszer ellen tenni.

Spranger Ede és Muchow Márta erős kritikája Montessorival szemben Mester szerint<sup>542</sup> célt tévesztett, mert a németek 1930-ban is XV. kiadásban adták ki Montessorinak 1909-ben megjelent könyvét. Így természetes, hogy elveinek fejlődését nem vették tekintetbe. „Nem látják azt, hogy Montessori újabb műveiben egész misztikus magaslatokra tud emelkedni, s eszközeinek használati utasításai összhangban állanak az alaklélektan, a viselkedés pszichológia. sőt az Adler-féle egyéni lélektan kutatásaival.“<sup>543</sup>

Érdekes megemlíteni Montessoriról saját honfitársainak kritikáit. Igen élesen bírálja Lombardo-Radice. Elismeri ugyan a rendszer előnyeit,<sup>544</sup> hogy Montessori nagyobb teret enged a „gyermek szabad kezdeményezésének“ mint Fróbel, a nevelő állandó aktív beavatkozását nem kívánja meg, hogy sok eredményét kísérleti úton szűrte le stb., de hibájául rója fel, hogy a gyengeelméjűekből indult ki, hogy tanszerekkel és nem az élethez közel

eső tárgyakkal gyakoroltat, a játék, ének, rajz, mese és a vers hiányzik rendszeréből.

De Mester szerint Lombardo Radicet az a felfogás vezeti, hogy a gyermekkor az esztétikai élmények kora és a nevelés nem lehet más csak esztétikai nevelés. Az olasz gyermek szertelen fantáziájának idejében való korlátozása pedig szükséges.

Casotti Mariónak<sup>545</sup> Montessori módszerének egyszerűsége feltűnt, „de saját gyermekein végzett kísérletei arról győzték meg, hogy ennek a módszernek ismeretelméleti és gyermeklélektani elméletei tévedésen alapszanak.” A síkmértani formák helyett gyermekeik jobban érdekelték a papírból kivágott állatalakok. Rájött arra, hogy a gyermek számára a „konkrét valóság” felfogása a legkönnyebb és nem az, ami a legegyszerűbb. „A kalács jobban vonzza, mint ennek alakja: a téglalap; a dallamot könnyebben megjegyzi, mint a c, d, h hangokat; a piros almát, a fehér havat jobban, mint a pirosságot, fehérséget s a csecsemő édesanyja mosolygó vagy szomorú arcát látja, hangját hallja, nem pedig rendezetlen, zürzavaros érzeteket, amint ezt az asszociációs lélektan kieszelte.”<sup>546</sup>

Casottival szemben Mester<sup>547</sup> megemlíti amint Gerhards Károly írja<sup>548</sup> hogy bár Montessori említést tesz a szabad játékról, agyagmunkáról, növény, és állatgondozásról, mégis azon nem lehet csodálkozni, hogy „ha a régi bevált eszközökkel kevesebbet törődve, elsősorban saját találmányával foglalkozik.” Gerhards azt is kimutatja, hogy Montessori eszközeinek használata mennyire összhangban van „az alak-, gondolkodás- és viselkedés pszichológia (Koffka, Bühler, Köhler, Seltz) megállapításaival, nevelési elvei pedig a legújabb német akaratpszichológiai kutatásokkal (Lewin) és az Adler-féle individualpszichológiával.”

Rendszerének nagy jelentőségéből a kritikák mit sem vonnak le, ha tekintetbe vesszük azt, hogy a hivatását szerető ember igaz lelkesedésével írta meg műveit. Amit hibájául róttak fel, abban sokszor előnye is megtalálható. Említik pl. hogy a különböző korú gyermekek együtt vannak nála, ez azonban előnye is, ha meggondoljuk, hogy a nagyobbak sikeres tevékenysége serkentőleg hat a kisebbekre.

Műveinek olvasása igen hasznos, élvezetes. Jó stílusa, hasonlatai mind hozzájárulnak művei elterjedéséhez.

Végül azt a sok újabb irányzatot is megemlíthetnénk, amelyek az ő fellépésének köszönhetik eredetüket. Így az amerikai Parkhurst Heléntől származó Dalton-terv, amely a magyar pedagógiai irodalomban alaposan ismertetett. Miss Parkhurst Montessori egyik leglelkesebb híve, ki Montessori elveit a középiskolákra alkalmazta. Hasonlóképp Montessoritól vette Boschetti Alberti asszony svájci derült iskolája is eredetét. A Winnetka rendszer megalapítója C. W. Washburn szintén Montessori tanítványa volt.

## Jegyzetek.

Rövidítések: N. L.=Néptanítók Lapja; M. P.=Magyar Paedagógia;

K. n.=Kisdednevelés; M. P. T.=Magyar Paedagógiai Társaság; Nev.

Szeml.=Nevelésügyi Szemle.

1. N. L. 68. évfolyam 16. szám 627. oldal. — 2. Dr. Mester János: Az olasz nevelés a XIX. és XX. században 273. old. — 3. U. o. — 4. A III. Egyetemes tanügyi Kongresszus Naplója I. 128. oldal Mater Zemplényi felszólalása. — 5. Dr. Ozorai Frigyes: Montessori Mária és módszere. Uj Élet IX. évfolyam VI. kötet 325. old. — 6. Dr. Kenyeres Elemér: Az új Iskola és paedagógiája. M. P. 37. évfolyam 1—2. sz. 10. old. — 7. Petersen: Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar. 1926. 24. I. Id.: Weszely: Legújabb áramlatok a neveléstudomány terén. Elnöki megnyitó a Magyar Paedagógiai Társaság 1931. ápr. 18-án tartott naggyűlésén. M. P. 40. évfolyam 3—4. sz. 76. old. — 8. Dr. Mária Montessori: Montessori —Erziehung für Schulkinder I. Verlag von Julius Hoffmann, Stuttgart. Vorwort 8. o. — 9. Kiss József: Montessori Mária tanítási és nevelési elveinek fejlődése. N. L. 63. évf. 15—16. sz. 3. o.; továbbá Mester 409. o. — 10. Eduard Seguin: Taitement moral, hygiene et education des idiots. Páris, 1846. A második kiadás 1866-ban Newyorkban jelent meg angol nyelven. — 11. Dr. Kenyeres E.: A kisdednevelés elméletének fejlődése. X. N. L. 55. évf. 10—11. sz. 10. o. — 12. Bas-sola: Decroly pedagógiai rendszere. 7. o. — 13. U. o. 8. o. — 14. Mint 9. — 15. U. o. 4. o. — 16. Az elnevezés Lodi Olgától, Montessori barátnőjétől származik. L. 11. és Montessori Mária: Módszerem kézikönyve. Fordította: Burchad-Bélaváry Erzsébet, előszóval ellátta Kenyeres Elemér. K. n. kiadása. IV. o. — 17. Mester i. m. 424. o. — 18. Módszerem kézikönyve XII. o. — 19. M. P. 38. évf. 9—10 sz. 288. o. — 20. Az előadás kivonatát l. N. L. 64. évf. 1. sz. 35. o., továbbá K. n. 1931. jan. és M. P. 1931. jan.-febr.

21. Pesti Napló 1936. május 12. és 13. sz. — 22. M. P. 45. évf. 4—6. sz. 116—117. o. — 23. M. P. T. 39. közgyűlése Gyulai Ágost titkár jelentése. M. P. 40. évf. 3—4. sz. 123. o. — 24. Mester 408. o. — 25. Mint 8. Die Frage der Moral 262—277. o. — 26. Pesti Napló 1936. május 12. sz. Beszélgetés Montessori Máriával Budapes-ten 7. o. — 27. Mester i. m. 410. o. — 28. U. o. — 29. N. L. 63. évf. 37—38. sz. 1. o. — 30. Mint 9. — 31. Mester i. m. 411. o. — 32. Mint 18. IV. o. lábjegyzet. — 33. Kindergarten 1921. szept. és N. L. 54. évf. 48—52. sz. 33. old. — 34. N. L. 55. évf. 4—7. sz. 45. o. — 35. M. P. 39. évf. 7—8. sz. Kenyeres: Az Uj Nevelés Nemzet-közi Ligájának Kongresszusa. 231. o. — 36. U. o. 232—240. — 37. Mint 18. IX. o. — 38. Mester i. m. 411. o. — 39. N. L. 69. évf. 23. sz. 899. o. — 40. Mint 9. 4. o. 41. U. o. — 42. Mint 8. 10. o. 43. Rabinra Nath Tagore: Az élet megismerése. Ford.: Bartos Z. 75. o.: A szeretet. — 44. U. o. 93. o. — 45. Mint 9. — 46. Maglione e Stirni. Róma 580. i. 1916. — 47. Mint 8. — 48. U. o. 8—9. o. — 49. U. o. 10. o. —

50. Teljes címe: *Il metodo della Pedagogica scientifica (sperimenta) applicatio all educazione infantile nelle case dei Bambini*. A kísérleti (sperimentia) szó csak az első kiadás címében volt ott. — 51. A Montessori irodalomról különben részletes útmutatás található Mesternél az 529—531. oldalon. — 52. Mint 18. IV. o. — 53. U. o. XIII. o. és mint 9. 7. o. — 54. Mester i. m. 429—430. o. — 55. Mint 18. XIX. o. — 56. Montessori-féle módszer egy első osztályban címmel. — 57. U. is a Rivista Paedagogia 1911-iki évfolyamában számolt be Sibios Massa az elért eredményről. — 58. Pour l'Ere nouvelle. 1934. nov. sz. Id.: N. L. 68. évf. 2. sz. 67. o. — 59. Dr. L. Vaszkó E.: A Montessori nevelés erkölcsi alapelvei. N. L. 69. évf. 13. sz. 489. o. — 60. Gergely L.: Fináczy Ernő paedagógiája. 49. o. —

61. U. o. 50. o. — 62. Fináczy: Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben. A. M. P. T. 1910. évi közgyűlésének elnöki megnyitója. M. P. 19. évf. 67. o. — 63. Paulsen: Alte und neomodische Erziehungsweisheit. Gesammelte Pädagogische Abhandlungen. 1912. 593—603. o. — 64. Kerschensteiner: Charakterbegriff und Charakterziehung 69—92. o. — 65. Montessori előadása Budapestén 1936. máj. és mint 59. — 66. Pour l'Ere nouvelle 1930. aug.—szept. sz.: Előadások az új nevelésről Párisban. Közli: N. L. 63. évf. 39—40 sz. 20. o. — 67. Weszely: A korszerű nevelés alapelvei. 481. o.: Az erkölcsi nevelés fogalma és célja. — 68. U. o. — 69. Imre S.: A családi nevelés főkérdései. 93. o. — 70. U. o. 96. o. — 71. U. o. — 72. Kornis: A lelki élet. III. 27—28. o. — 73. Mint 69. 96. o. — 74. Mint 72. és Id.: Gergely L. i. m. 51. o. — 75. Nagy J.: Az erkölcs kérdése Franciaországban. M. P. 19. évf. 501. o. — 76. Herbart: Paedagógiai előadások vázlata. Ford.: Nagy J. Béla. 37. o. — 77. Gergely i. m. 51. o. — 78. Alexander Bain: Neveléstudomány II. Ford.: Dr. Szemere Samu 188. o. — 79. U. o. — 80. Dr. Gál Kelemen: Újabb irányok a paedagógiában. Modern Magyar Paedagógusok Könyvtára I. füzet II. kiad. 27. o. —

81. Mázy E.: Az erkölcsi nevelés feladata. M. P. 7. évf. 321. o., továbbá Mázy E.: Erkölcsi nevelés 8. o. — 82. Mint 69; 96. o. — 83. U. o. és Imre S.: Neveléstan 322. o. — 84. L. 81. alatt idézett művét. — 85. Imre S.: Neveléstan 324. o. — 86. Die Erziehung 1935. jun.—szept. sz. „Erkölcsi nevelés“ címmel. — 87. L. 81. alatt idézett cikk. — 88. L. 85. 303. o. — 89. U. o. — 90. George Bertier Education 1936. szept. okt. sz. Id.: N. L. 69. évf. 21. sz. 810. o. — 91. H. Spencer: Értelmi erkölcsi és testi nevelés. Fordították: Öreg J. és ifj. Losonczy L. 112. o. — 92. Dr. Frank A.: Jó gyermekek-rossz gyermekek 47—48. o. — 93. Wilhelm Stekel: Üzenet az anyáknak. Ford.: Dr. Gartner P. II. 46. o. — 94. U. o. 47. o. — 95. Jelítai Woyciechowskyné Dr. Lajos Mária: A leányok vallás-erkölcsi nevelése. III. Egyet. Tanügyi Kongr. Napl. II. 147. o. — 96. Kornis: A család és a gyermek. N. L. 69. évf. 1. sz. 4. o. — 97. Schneller: A szülők hibái az erkölcsi nevelés körül. N. L. 56. évf. 6—7. sz. 2. o. — 98. Mint 43. 84. o. — 99. Mint 67. 431. o. — 100. U. o. 481. o. —

101. Mint 76. 27. o. 2. §. — 102. Bárány Gerő: Ethika és paedagógia. A Fővárosi Paedagógiai Szemináriumban tartott előadás. M. P. 21. évf. 529—538. o. továbbá Nagy J.: A paedagógia viszonya az etikához és pszichológiához Herbartnál. M. P. 21. évf. 221. o. — 103. Spranger E.: Közérkölc és személyes erkölcsiesség. Előadás a Pázmány Péter Tudomány Egyetemen 1936. márc. 9-én. Filozófiai Értekezések. Kiadja a Magyar Filozófiai Társaság. — 104. U. o. 10. o. — 105.



Mint 67. 486. o. — 106. Békési Gizella: A gyermek erkölcsi fejlődése és az erkölcsi kísérleti vizsgálata. Szeged, 1936. — 107. 11—60. o.-ig. — 108. Mint 67. 486. o. — 109. L. 92. — 110. U. o. 17. o. — 111. U. o. 18. o. — 112. L. Éltes Mátyásnak a M. P. 36. évf. 1—2. sz. 67—70. oldalán található ismertetését. — 113. Mint 8. 262—237. o. — 114. Természetesen ez nem jelenti egyszersmind azt is, hogy Montessori hiánytalanul igazat adna Lombrosznak. „Ma már megdöntöttek lehet tekinteni Lombroso tanát a büntetés jeleiről, mint a fül alakulása, a homlok, a haj stb.“ (Wesely i. m. 94. o.) L. Lombroso műveit. Lombroso: Der geniale Mensch. Hamburg 1890.; Lombroso: Studien über Genie und instartung. Leipzig 1910. — 115. Mint 8. 268. o. — 116. Luk. 15:11—32. — 117. Máté 4:12. — 118. I. Kor. 13:1—3. — 119. Mint 8. 274. o. — 120. Mint 8. 276. o. —

121. N. L. 59. évf. 15—16. sz. 1—2. o. — 122. Mint 97. — 123. Mint 95. 146. o. — 124. Gertrunde Best Hammond: A modern iskola cselekvő módszeréről. Education, Boston 1930. szept. Közli: N. L. 63. évf. 39—40. sz. 18—20. o. — 125. Balogh Péter: Erkölcsi nevelés az iskolában. 250. o. — 126. Geöcze Sarolta: Az erkölcsi nevelés mint magyar nemzeti probléma. M. P. 19. évf. 19—34. o. — 127. Fináczy: Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben. A M. P. T. 1910. évi közgyűlésének előnöki megnyitója. M. P. 19. évf. 65. o. — 128. The Times Educational Supplement 1922. június 17. sz. Közli: N. L. 55. évf. 28—29. sz. 13. o.; Olasz kisdédóvók. Creadaróról ír Mester i. m. 75—77. o. — 129. M. P. Lexikon: „A szociológia alatt társadalmi ismeretek és tanok összefoglalását értjük.“ C. Weiss: Pädagogische Soziologie. Leipzig. 1929. 240 l. Bevezetés. — 130. Kornis: A lelki élet I. 171. — 131. Dr. Tóth Z.: A normálpedagógia és gyógypedagógia. III. Egyet. Tanügyi Kongr. Naplója II. 121. o. — 132. U. o. 126. o. — 133. Mint 8. 311. o. — 134. Mint 126. 22. o. — 135. Mint 18. 1. o. — 136. U. o. 2. o. — 137. U. o. — 138. U. o. 4. o. — 139. U. o. — 140. Les nouvelles conceptions Éducatives et leur verification par l' experience. Scientia (Rivista di scienza) XXV. köt. XIII. évf. 142—146. o.

141. W. Stern: Psychologie der frühen Kindesheit bis zum sechsten Lebensjahre. — 142. Kenyeres E.: A kisdédnevelés elméletének fejlődése. XI. N. L. 55. évf. 12—15. sz. 13. o. — 143. Mint 18. 4. o. Idézetei: „Pestalozzi levele barátjához stanzi tartózkodásáról“ból valók. (Id.: Kenyeres: Az új Isk. és pedagógiája, M. P. 37. évf. 1—2. sz. 19. o.) Ez Szemere Samu fordításában a K. n. 57. évf. 213—216. o. jelent meg. — 144. Mint 67. 351. o. — 145. L. Pestalozzi: Levelek a kisdédnevelésről. Ford.: Dr. Petrich B. Előszóval ellátta: Kenyeres E. Bp. 1929. — 146. Mint 18. 5. o. — 147. Mester i. m. 415. o. — 148. U. o. 420. o. — 149. Mint 8. 155—171. o. — 150. Burchard-Bélaváry E.: Alapvető gondolatok Montessori rendszerében. N. L. 64. évf. 19. sz. 7. o. — 151. Dr. Várkonyi H.: Bevezetés a neveléslélektanba 36. o. — 152. mint 18. 37. o. — 153. U. o. 37—38. o. — 154. Mint 8. 157. o. — 155. Kornis III. 8. o. — 156. Ferrière Adolf: A tevékeny iskola. Előadás a M. P. T. 1928. november 17-én tartott felolvasó ülésén. M. P. 38. évf. 1—2. sz. 1—8. o. — 157. Kenyeres E.: A didaktika újabb irányelvei. III. Egyet. Tanügyi Kong. Naplója I. 122. o. — 158. Herman H. Horne: Ismét az új nevelés. N. L. 62. évf. 5—6. sz. 8. o. — 159. Mint 18. 5. o. — 160. U. o. 6. o.

161. U. o. — 162. Mint 67. 128. o. — 163. Zibolen Endre: A családi környezet szerepe a nevelésben. A Gyermek. 28. évf. 1—6. sz. 4. o. — 164. The Times Educational Supplement, 1931. augusztus sz.: A tanulást akadályozó környezet. N. L. 64. évf. 18. sz. 21. o. — 165. Máty i. m. 48. o. — 166. Mint 67. 130. o. — 167.

Kiss J.: A XV. Nemzetközi Montessori tanfolyam Rómában. N. L. 63. évf. 9–10. sz. 15. o. — 168. The Schoolmaster 1921. szept. 17. Id.: N. L. 54. évf. 42–44. sz. 21. o. — 169. Mint 18. 7. o. — 170. U. o. 6–7. o. — 171. Mint 157. 123. o. — 172. „Montessori” 1931. márc. 15. sz. Id.: N. L. 64. évf. 11. sz. 26. o. — 173. U. o. — 174. Dr. Czeke Marianne: Montessori gondolatok gróf Brunszvik Teréz Naplójában 8. o. — 175. A gyermek Magna Chartája. N. L. 65. évf. 18. sz. 739. o. — 176. Mint 18. VI. o. — 177. Kenyeres: Az új iskola és pedagógiája. M. P. 37. évf. 1–2. sz. 12. o. — 178. Mint 157. 126. o. — 179. Mint 8. 153. o. — 180. Kenyeres: A kisednevelés elméletének fejlődése. XI. N. L. 55. évf. 12–15. sz. 14. o. —

181. Mint 18. VI. o. — 182. Kenyeres: A kisednevelés elm. fejl. X. N. L. 55. évf. 10–11. sz. 11. o. — 183. Mint 18. 9. o. — 184. Tellyesniczky Mária: Montessori módszer. N. L. 64. évf. 2. sz. 2. o. — 185. Mint 180. — 186. Olasz kisednevelődők. The Times Educational Supplement 1922. jún. 17. sz. N. L. 55. évf. 28–29. sz. 13. o. — 187. Kenyeres i. c. XIV. N. L. 55. évf. 21–24. sz. 15. o. — 188. U. o. — 189. U. o. — 190. U. o. — 191. Mint 18. 14. o. — 192. Kiss J.: L. 9. alatt 5. o. — 193. Mint 8. 144–150. o. — 194. Kenyeres i. c. XI. N. L. 55. évf. 12–15. sz. 14. o. — 195. Mint 18. 17. o. — 196. Látogatás egy gyermekotthonban. Egy német pedagógus elbeszélése. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1931. márc. Id.: N. L. 64. évf. 8. sz. 19. o. — 197. Kenyeres i. c. XVIII. 55. évf. 30–31. sz. 11. o. — 198. Mint 18. 21. o. — 199. Várkonyi i. m. 49. o. — 200. Mester i. m. 78. o.

201. Jan Bohucki: A környezet ismeretének jelentősége a nevelésben. Miesiecznik Pedagogiczny 1934. évi 10. sz. Id.: N. L. 68. évf. 1. sz. 24–25. o. — 202. Mint 5. 334. o. — 203. Kenyeres i. c. XIV. N. L. 55. évf. 21–24. sz. 15. o. — 204. Kenyeres i. c. N. L. 55. évf. 42–44. sz. 11. o. — 205. N. L. 64. évf. 1. sz. 35–37. o., továbbá M. P. 40. évf. 1–2. sz. és K. n. 1931. jan. sz. — 206. Mint 174. 8. o. — 207. J. Dewey: A nevelés bölcséletének szükségessége. N. L. 68. évf. 12. sz. 486. o. — 208. A nemzetközi Montessori tanfolyam G. Sorge: „Montessori” 1931. márc. sz. Id.: N. L. 64. évf. 8. sz. 20. o. — 209. U. o. — 210. Heksch Á.: William Stern személyiségfilozófiája és lélektana. 71. o. — 211. Mint 18. 22. o. — 212. Dr. Robert Hill Lane: A cselekvő iskola tanítási módszere. Education, Boston 1937. febr. sz. Közli: N. L. 70. évf. 6. sz. 227–229. o. — 213. Mint 8. 323. o. — 214. Kenyeres i. c. XII. N. L. 55. évf. 16–17. sz. 21. o. — 215. U. o. — 216. Kenyeres E.: Az új nevelés Nemzetközi Ligájának V. kongresszusa. M. P. 39. évf. 7–8. sz. 231–240. o. — 217. U. o. 236. o. — 218. U. o. — 219. U. o. 237. o.

220. Várkonyi i. m. 111. o. — 221. U. o. 134. o. — 222. U. o. 135. o. — 223. Imre S.: A családi nevelés főkérdései. 67. o. — 224. Kenyeres i. c. XVII. N. L. 55. évf. 30–31. sz. 12. o. — 225. U. o. — 226. U. o. 13. o. — 227. U. o. — 228. Fináczy: Nevelélméletek a XIX. században. 78. o. — 229. Foerster–Bellaagh: Iskola és jellem. 10. kiad. 92. o. — 230. Mint 18. VI. o. — 231. Mint 8. 281. o. — 232. Kenyeres: Az új iskola és pedagógiája. M. P. 37. évf. 1–2. sz. 22. o. — 233. U. o. — 234. Kenyeres i. c. X. N. L. 55. évf. 10–11. sz. 9. o. — 235. Kiss J.: A XV. Nemzetközi Montessori tanfolyam Rómában. N. L. 63. évf. 9–10. sz. 14. o. — 236. U. o. — 237. Mint 8. 282. o. — 238. Szóts Gy.: Bardócz: A kisednevelő intézetek foglalkoztatási tervéről. M. P. 25. évf. 5. sz. 284. o. — 239. Mint 8. 243. o.

240. Hans Wirkler: *Der Trotz, sein Wesen und seine Behandlung*. Bevezetés. L.: N. L. 63. évf. 39—40. sz. 25. o. — 241. I. Kor. 13:5—7. — 242. Mint 8. 305. o. — 243. Ozorai i. m. 324. o. — 244. Mester i. m. 388. o. — 245. Mint 18. 41. o. — 246. Kenyeres i. c. IX. N. L. 55. évf. 8—9. sz. 30. o. — 247. Mint 18. VII. o. — 248. U. o. — 249. Kenyeres: A kisdédóvó intézetek és az elemi népiskola. III. Egyet. Tanügyi Kongr. Napl. I. 148. o. — 250. Kenyeres i. c. XIV. N. L. 55. évf. 21—24. sz. 16. o. — 251. Mint 18. VIII. o. — 252. Kenyeres i. c. XII. N. L. 55. évf. 16—17. sz. 20. o. — 253. U. o. — 254. L. 43. — 255. Kenyeres i. c. XIV. N. L. 55. évf. 21—24. sz. 15. o. — 256. J. Vidal: *Uj nevelés*. *Revue Pédagogique* 1923. aug. Közli: N. L. 56. évf. 40—41. sz. 11. o. — 257. Mint 8. 150. o. — 258. N. Müller Márta: *A cheltenhami új nevelési kongresszus tanulságai*. M. P. 46. évf. 7—8. sz. 195. o. — 259. Kenyeres: *A didaktika újabb riányelvei*. III. Egyet. Tanügyi Kongr. Napl. I. 126. o. —

260. Ad. Ferrière: *A tevékeny iskola*. Ford.: Kenyeres E. M. P. 38. évf. 1—2. sz. 3. o. — 261. Kenyeres: *Az új iskola és pedagógiája*. I. M. P. 37. évf. 1—2. sz. 23—24. o. — 262. U. o. — 263. E. Dalaunay: *A francia pedagógia aktualitásai*. *Pour l'ère nouvelle*. 1929. ápr. Közli: N. L. 62. évf. 33—34. sz. 23—24. o. — 264. Herman H. Horne: *Ismét az új nevelés*. N. L. 62. évf. 5—6. sz. 9. o. — 265. U. o. — 266. Mint 260. — 267. Mint 258. 198. o. — 268. N. Müller Márta: *A családi iskola*. 21. o. — 269. Bassola: *Decroly pedagógiai rendszere* 24. o. — 270. Mint 174. 6. o. — 271. N. L. 64. évf. 1. sz. 37. o. — 272. Bognár Cecil: *A nevelőhatás lélektana*. M. P. 43. évf. 1—3. sz. 10. o. — 273. Mint 9. 5. o. — 274. Bardócz: *Dr. Montessori nevelési rendszere és módszere*. Bp. 1924. 48. l. — 275. Mint 9. — 276. *The Call of Education*. A nevelés szózata, Nemzetközi pszichopedagógiai folyóirat a Montessori-mozgalom támogatására. Dr. Révész Géza és Godefrey J. C. L. közreműködésével szerkeszti: Dr. Montessori Mária. I. köt. 1. sz. 1924. Páris. H. J. kiadása. Amszterdam. Ism.: *Éltes M.* M. P. 1924. 7—10. sz. 82. o. — 277. Baranyai E.: *Mi a legközelebbi teendő a haladó nevelés terén?* M. P. 40. évf. 5—8. sz. 191. o. — 278. Mint 259. 125. o. — 279. U. o. 126. o. —

280. Gertrude Best Hammond: *A modern iskola cselekvő módszeréről*. *Education*. Boston, 1930. szept. Közli: N. L. 63. évf. 39—40. sz. 18. o. — 281. Mint 18. 58. o. — 282. Mint 278. — 283. *The Schoolmaster*: Jan. 1937. Nev. Szemle. I. évf. 1937. máj. 5. sz. 365—366. o. — 284. Mint 261. 13. o. — 285. Mint 263. — 286. Ferrière: *L'Ecole active et sa methode*. N. L. 61. évf. 47—48. sz. 28. o. — 287. Mint 260. 6. o. — 288. U. o. 7. o. — 289. Mint 263. — 290. Mester i. m. 418. — 291. Mint 174. 8. o. — 292. Kenyeres i. c. XI. N. L. 55. évf. 12—15. sz. 16. o. — 293. Mester i. m. 418. o. — 294. U. o. 79. o. — 295. U. o. 206. o. — 296. U. o. — 297. U. o. — 298. Heksch: *W. Stern személyiségfilozófiája és lélektana*. 49. o. — 299. U. o.

300. Várkonyi i. m. 104. o. — 301. Kenyeres i. c. N. L. 55. évf. 42—44. sz. 13. o. — 302. Felméri: *A neveléstudomány kézikönyve*. 637. o. — 303. Mint 301. — 304. Mint 18. 58. o. — 305. U. o. — 306. U. o. — 307. N. L. 65. évf. 20. sz. 834. o. — 308. Pesti N. 1936. máj. 12. — 309. Dr. Percy Nun: *A szabadság és fegyelem*. *The Times Educational Supplement* 1921. nov. 5. N. L. 55. évf. 10—11. sz. 23. o. — 310. U. o. — 311. U. o. — 312. Kenyeres i. c. XXVII. N. L. 55. évf. 30—31. sz. 12. o. — 313. George Bertier: *Felszabadító nevelés*. *Education*. 1936. szept.—okt. sz. N. L. 69. évf. 21. sz. 810. o. — 314. Dékány J.: *Szabadság és kényszer a nevelés-*

- ben. III. Egyet. Tanügyi Kongr. Napl. I. 118. o. — 315. Mint 313. — 316. Sir James Joxal: A fegyelemről. Schoolmaster. 1921. okt. 29. N. L. 54. évf. 48—52. sz. 29. o. — 317. U. o. — 318. Ruth Tomas: Az új lélektan szerepe az iskolában. N. L. 69. évf. 18. sz. 678. o. — 319. Kenyeres i. c. N. L. 55. évf. 42—44. sz. 11. o. — 320. U. o. — 321. U. o. — 322. Weszely: Legújabb áramlatok a neveléstudomány terén. Elnöki megnyitó a M. P. T. 1931. ápr. 18-án tartott nagygyűlésén. M. P. 40. évf. 3—4. sz. 73. o. — 323. L. 259. 127. o. — 324. Kenyeres i. c. Bof. N. L. 55. évf. 45—46. sz. 9. o. — 325. U. o. — 326. Imre S.: A családi nevelés főkérdései. 127. o. — 327. Mester i. m. 422. o. — 328. Várkonyi i. m. 101. o. — 329. U. o. — 330. U. o. 95. o. — 331. U. o. — 332. U. o. 96. o. — 333. U. o. — 334. U. o. 97. o. — 335. U. o. — 336. Finkey F.: Büntetés és nevelés. Értekezések a filozófiai és társadalmi tudományok köréből. M. Tud. Akad. II. osztályának rendeletéből. Szerkeszti: Fejérpataky L. osztálytitkár. II. köt. 4. sz. Bp. 1922. 1. o. — 337. U. o. 7. o. — 338. Fináczy: Elméleti pedagógia, 22. l. — 339. W. Stekel: Üzenet az anyáknak. II. 39. o. — 340. U. o. 94. o. — 341. W. Stekel: Üzenet az anyáknak I. 57. o. — 342. Mint 67. 170. o. — 343. Mint 336. 43. o. — 344. Várkonyi i. m. 97. o. — 345. Kenyeres: i. c. IX. N. L. 55. évf. 8—9. sz. 31. o. — 346. Mester i. m. 422. o. — 347. Mint 8. 294. o. — 348. Mint 302. 649. o. — 349. U. o. — 350. Mint 8. 295. o. — 351. Mint 302. 648. o. — 352. Mint 8. 296. o. — 353. U. o. 296. — 354. U. o. 290. o. — 355. Dr. Frank A.: Jó gyermekek — rossz gyermekek. 17. o. — 356. Mint 8. 292. o. — 357. U. o. 318. o. — 358. E. Delaunay: A francia pedagógia aktualitásai. Pour l'Ère nouvelle, 1929. ápr. N. L. 62. évf. 33—34. sz. 24. o. — 359. Mint 345. 360. U. o. — 361. Mint 43. 93. o. — 362. Mint 8. 196. o. — 363. Kenyeres i. c. XII. N. L. 55. évf. 16—17. sz. 20. o. — 364. Mme Dumesnil—Huchet: Gyermekek jutalmazása. N. L. 64. évf. 8. sz. 18. o. — 365. Mint 363. — 366. Mint 8. 196. o. — 367. Dr. Nógrády L.: Büntetés a nevelésben. N. L. 66. évf. 5. sz. 152. o. — 368. Pürchard—Bélaiváry E.: Alapvető gondolatok a Montessori-rendszerben. N. L. 64. évf. 19. sz. 5. o. — 469. Kenyeres i. c. XII. N. L. 55. évf. 16—17. sz. 21. o. — 370. Várkonyi i. m. 99. o. — 371. Mester i. m. 422. o. — 372. U. o. 373. o. — 373. Mint 5. 333. o. — 374. Mester i. m. 176. o. — 375. U. o. 118. o. — 376. M. P. 19. évf. 515. o. — 377. K. Groos: Die Spiele der Menschen. Id.: Kornis: A lelki élet III. 409. o. — 378. Nógrády L.: A gyermek és a játék. Bp. 1912. 13. o. — 379. Kornis: A lelki élet. III. 405—406. o. — 380. U. o. 407. o. — 381. Mint 9. 23. o. — 382. U. o. — 383. U. o. — 384. Die Erziehung 1935. szept. — 385. Mint 8. 286. o. — 386. Máté 4:9., Luk. 4:6—7. — 387. Máté 4:10., Luk. 4:8. — 388. Máté 19:17., Luk. 10:18. — 389. K. n. 1931. 12. sz. és N. L. 64. évf. 24. sz. 21. o. — 390. N. L. 64. évf. 24. sz. 21. o. — 391. Mint 378. 72. o. — 392. U. o. 8. o. — 393. Ranschburg: A gyermeki elme fejl. 11. o. — 394. Ranschburg: Az emberi elme. II. — 395. Mint 378. 115. o. — 396. Kornis: A család és a gyermek. N. L. 69. évf. 1. sz. 5. o. — 397. Felméri i. m. 187. o. — 398. Mint 378. 15. o. — 399. Kiss J.: Montessori Mária nevelési rendszere. Különlenyomat a Bp. VII. ker. áll. tanítónőképző int. 1929/30. évi értesítőjéből 25. o. — 400. Mint 378. 39. o. — 401. W. Stekel i. m. II. 49. o. — 402. Darwin: Az ember származása I. 39. l. — 403. Mint 378. 107. o. — 404. U. o. 111. o. — 405. U. o. 93. oldal. — 406. Mint 18. 13. oldal. — 407. Heksch i. m. 69. oldal. — 408. Stekel i. m. II. 49—50. o. — 409. Székely G.-né: A kisdednevelés múltja és

Jelene, N. L. 54. évf. 45—47. sz. 7. o. — 410. N. Müller M. i. m. 25. o. — 411. Kenyeres i. c. XIII. N. L. 55. évf. 18—20. sz. 28. o. — 412. U. o. — 413 U. o. 30. o. — 414. Mint 18. 55. o. — 415. Basolla i. m. 45. o. — 416. Kenyeres i. c. XX. N. L. 55. évf. 36—37. sz. 5. o. — 417. U. o. — 418. U. o. — 419. Nógrády i. m. 271 o. — 420. U. o. 276. o. — 421. Heksch i. m. 66. o. — 422. U. o. 70. o. 423. Mint 18. 19. o. — 424. Kenyeres i. c. Bef. N. L. 55. évf. 45—46. sz. 10. o. — 425. Mint 452. — 426. Sárközy Istvánné: A gyermek játékosztöne a nevelés szolgálatában. N. L. 70. évf. 12. sz. 459. o. — 427. Nógrády i. m. 192. o. — 428. B. Kotzenberg: Képeskönyvek, Kindergarten 1922. febr. N. L. 55. évf. 16—17. sz. 30. o. — 429. U. o. 31. o. — 430. Kenyeres i. c. Bef. N. L. 55. évf. 45—46. sz. 9. o. — 431. Mint 8. 243—261. o. — 432. Mint 430. — 433. Fendrich: A mese a nevelésben. Allg. Deutsche Lehrerzeitung. N. L. 64. évf. 24. sz. 27—28. o. — 434. U. o. — 435. Mint 428. — 436. Várkonyi i. m. 52. o. — 437. A német Fröbel-szövetség nagygyűlése. N. L. 55. évf. 4—7. sz. 44. o. — 438. Mint 430. 10. o. — 439. Máté 22:37—39. Mázy i. m. 30. o.

440. Pestalozzi: Levelek a kisednevelésről. — 441. U. o. 29. o. — 442. Mint 8. 308. o. — 443. Mint 43. 85. o. — 444. U. o. 91. o. — 445. U. o. 84. o. — 446. I. Kor.: 13:8. — 447. I. Kor. 13:13. — 448. Mint 8. 308. o. — 449. Klebelsberg Kuno gróf: Erköles és tudomány. N. L. 62. évf. 1—2. sz. 4. o. — 450. Mint 8. 308. o. — 451. U. o. 309. o. — 452. Máté 5:3—10. — 453. Heksch i. m. 52. o. — 454. Békési G.: A gyermek erkölcsi fejlődése és az erkölcsiség kísérleti vizsgálata. Szeged, 1936. 125. o. — 455. Mint 453. — 456. Salamon E.: A mosolygó szeretet. N. L. 66. évf. 6. sz. 187. o. — 457. Hughes Mearns: Elhibázott szeretet. Parents Magazine (New York) 1934. nov. N. L. 67. évf. 24. sz. 949. o. — 458. U. o. 950. o. — 459. Várkonyi i. m. 107. o. —

460. Mester i. m. 387. o. — 461. Mint 437. 44—45. o. — 462. M. P. T. 1930. dec. 20-iki felolvasó ülésének elnöki megnyitója. N. L. 64. évf. 1. sz. 36. o. — 463. Mint 67. 116. o. — 464. Faragó L.: Friedrich Schneider: Die Selbsterziehung. Wissenschaft und Übung. Einsiedeln—Köln, 1936. M. P. 46. évf. 1—2. sz. 44. o. N. L. 70. évf. 1. sz. 26—27. o. — 465. M. L. Dous: Montessori módszer az elemi iskolában. Manuel General 1922. N. L. 55. évf. 26—37. sz. 9. o. — 466. Sz. Solymos Béla: Önismeretre, önbírálatra való nevelés az iskolában. N. L. 64. évf. 1. sz. 6. o. — 467. Dr. John Dewey: A nevelés bölcsesletének szükségessége. N. L. 68. évf. 12. sz. 485. o. — 468. U. o. — 469. Kenyeres i. c. IX. N. L. 55. évf. 8—9. sz. 30. o. — 470. U. o. — 471. Kenyeres i. c. XI. 55. évf. 12—15. sz. 15. o. — 472. Mint 430. — 473. Mint 18. V. o. — 474. U. o. — 475. U. o. — 476. Mint 9. 5. o. — 477. Mint 174. 9. o. — 478. Mint 18. 42. o. — 479. Mint 8. 131. o. —

480. Kenyeres i. c. XII. N. L. 55. évf. 16—17. sz. 21. o. — 481. Mint 467. — 482. U. o. — 483. Burchard—Bélaváry E.: Alapvető gondolatok a Montessori rendszerben. N. L. 64. évf. 19. sz. 7. o. — 484. The Times Educational Supplement 1929. jul. 6. N. L. 62. évf. 29—30. sz. 15. o. — 485. Mint 483. 6. o. — 486. Mint 18. 41. o. — 487. U. o. — 488. U. o. — 489. U. o. — 490. Mint 430. 10. o. — 491. Mint 18. V. o. — 474. U. o. VIII. o. — 475. U. o. — 476. Mint 9. 5. o. — 477. Mint 174. 9. o. — o. — 494. Kelemen Krizosztom O. S. B.: A vallás mint nevelési tényező az iskola életében. M. P. 45. évf. 1—3. sz. 1. o. — 495. Az olasz nép jellegzetes lelki sajátossága a vallásosság. L. Mester i. m. 34—35. o. — 496. Mester i. m. 412. o. — 497. — Mint 8. 254. o. — 498. U. o. — 499. U. o. 326. o. —

500. Máté 5:23—24. mint 8. 327. o. — 501. Marcell: Valláserkölcsei alap a nevelésben. III. Egyet. Tanügyi Kongr. Napl. 35. o. — 502. U. o. — 503. Mint 494. — 504. Dr. Luthardt K. E.: Előadások a keresztyénség erkölestanáráról. Ford: Csiky L. és Szöts F. 18. o. — 505. Br. Podmaniczky Pál Dr.: Az evangélium és a nevelés. Keresztyén Igazság 1938. ápr. sz. — 506. U. o. — 507. Kenyeres i. c. N. L. 55. évf. 42—44. sz. 14. o. — 508. Mester i. m. 422. o. — 509. Mint 507. — 510. Pestalozzi: Levelek a kisdiednevelésről XV. és 32. o. — 511. Várkonyi i. m. 19. o. — 512. Kindergarten 1922. márc.: A gyermek és a vallás. N. L. 55. évf 25—27. sz. 24. o. — 513. Mint 494. 5. o. — 514. Mázy i. m. 25. o. — 515. Montessori: The Child in the Church 1. o. — 516. Mester i. m. 423. o. — 517. U. o. — 518. E. Wentscher i. c. — 519. U. o. —

520. Wessely: Legújabb áramlatok a neveléstudomány terén. M. P. 40. évf. 5—4. sz. 77. o. — 521. U. o. — 522. Mester 423. o. — 523. Mester i. m. 370. o. — 524. Mint 18. XIV. o. és K. n. 1926. 12. sz. 366. o. — 525. Mint 18. XV. o. — 526. The Schoolmaster 1921. szept. 17.: Montessori nevelési módszere. N. L. 54. évf. 42—44. sz. 21. o. — 527. Kenyeres i. c. XIII. N. L. 55. évf. 18—20. sz. 28. o. — 528. Ruth Tomas: Az új lélektan szerepe az iskolában. N. L. 69. évf. 18. sz. 679. o. — 529. Stekel i. m. II. 50. o. lábjegyzet. — 530. Éltés: Bardócz Pál: Dr. Montessori nevelési rendszere és módszere. M. P. 44. évf. 7—10. sz. 134. o. — 531. Bassola i. m. 45. o. — 532. Mint 430. — 533. Heksch i. m. 64. o., W. Stern: Psychologie der frühen Kindheit, Hamburg 1926. 337. l. — 534. Heksch i. m. 65. o. — 535. K. n. 1926. 11. sz. 337. o. és mint 18. XV. o. — 536. Heksch i. m. 66. o. — 537. U. o. — 538. U. o. — 539. Fináczy: Nevelésméletek a XIX. sz.-ban 78. o. — 540. Mint 18. XVI. o. — 541. Schröteler S. J.: Die Montessori Methode und die deutschen Katholiken, Düsseldorf, 1929. Id.: Mester i. m. 425. o. 542. Mester i. m. 425. o. — 543. U. o. 426. o. — 544. U. o. — 545. U. 427. o. — 546. U. o. — 547. U. o. 428. o. — 548. K. Gerhardt: Zur Beurteilung der Montessori Pädagogik, 1928. Leipzig Id.: Módszerem kézikönyve XV. o.

---

## Életrajz.

Orosházán (Békés vm.) születtem 1911. évi szeptember hó 29-én. Elemi iskoláimat ugyanitt végeztem, majd az ottani polgári iskola elvégzése után ugyancsak Orosházán az Áll. Felső mezőgazdasági iskolába iratkoztam be. Itt tettem érettségi vizsgálatot 1929. júniusában tiszta jeles eredménnyel. Még ugyanezen év őszén a szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola mennyiségtan-természettan-vegytan fő és kézimunka kiegészítő szakcsoportjára, valamint ezzel egyidejűleg a M. kir. Ferencz József-Tudományegyetem matematikai és természettudományi karára rendkívüli hallgatónak iratkoztam be. 1933. júniusában fenti szaktárgyakból tiszta jeles tanári oklevelet kaptam. Katonai szolgálatom után 1934. szeptemberében beiratkoztam a M. kir. Ferencz József-Tudományegyetem matematikai és természettudományi karára, mint Apponyi Kollégiumi tag mennyiségtan-természettan szakos tanítóképző-intézeti tanárjelöltnek. 1936. február 1-étől az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola matematikai tanszéke mellett gyakornok voltam. 1936. májusában fenti tárgyakból tanítóképző-intézeti tanári oklevelet nyertem; pedagógia és filozófiából kitűnő eredménnyel vizsgáztam. 1937. jan. 1-étől a soproni evangélikus tanítóképző-intézet pedagógia tanára vagyok, 1937. decemberében tanítóképző-intézeti tanári oklevelet nyertem a pedagógia-filozófia szakcsoportra is, pedagógiából kitűnő eredménnyel.

Jelen értekezésem megírásában nyújtott útmutatásokért, irányításért Dr. Várkonyi Hildebrand egy. ny. r. tanár úrnak ezúton is hálás köszönetet mondok.

---

## Tartalom.

<b>I. Bevezetés— — — — —</b>	<b>3</b>
<b>II. Alapfogalmak — — — — —</b>	<b>10</b>
1. Az erkölcs kérdése — — — — —	10
2. Az erkölcsi érzék nevelése — — — — —	23
<b>III. Az erkölcsi nevelés részletkérdései — — — — —</b>	<b>33</b>
1. A környezet — — — — —	33
2. Szabadság és fegyelem — — — — —	50
3. Jutalmazás és büntetés — — — — —	66
4. Játék és mese — — — — —	76
5. A szeretetet — — — — —	86
6. Önnevelés és a vezetőnő — — — — —	88
7. A vallásos nevelés alapelvei — — — — —	93
<b>IV. Összefoglalás. Kritikai megjegyzések — — — — —</b>	<b>101</b>
Jegyzetek — — — — —	105
Életrajz — — — — —	113



## A megértést zavaró sajtóhibák :

- 5. o., lent 7. sor magáról *helyesen* magáról
- 6. o., fent 3. sor Előadást *h.* Előadását
- 8. o., fent 19. sor helyesen a következőkép hangzik: ban. Már a vallási nevelésre vonatkozólag nem állítható ily (a többi a sor végéig kimarad)
- 8. o., fent 23. sor látta *h.* látták
- 13. o., fent 5. sor is *h.* is.
- 15. o., fent 18. sor kezdetben *h.* kezdetben
- 17. o., fent 15. sor rombolásba *h.* romlásba
- 20. o., fent 1. sor mindenkitől.“ *h.* mindenkitől.“<sup>123</sup>
- 20. o., fent 20. sor mondja<sup>127</sup> *h.* mondja:<sup>127</sup>
- 22. o., lent 13. sor rendelenességek *h.* rendellenességek
- 25. o., lent 19. sor segítésére *h.* segítségére
- 43. o., fent 10. sor Messzebről *h.* Messzebről
- 49. o., fent 3. sor „Waltson *h.* Watson
- 49. o., fent 10. sor Waltson *h.* Watson
- 51. o., fent 1. sor megútálja *h.* megútáltatja
- 51. o., lent 21. sor formája *h.* formálja
- 58. o., fent 14. sor 266 *h.* 268
- 61. o., fent 13. sor teszi.<sup>290</sup> *h.* teszi:<sup>290</sup>
- 61. o., lent 10. sor tehát *h.* tehát
- 62. o., lent 6. sor Az *h.* „Az
- 66. o., lent 15. sor utolsó *h.* utóbbi
- 67. o., fent 6. sor 232 *h.* 333
- 75. o., lent 10. sor vétetnek *h.* vétének
- 77. o., fent 3. sor azélet *h.* az élet
- 78. o., fent 13. sor takarijták *h.* takarítják
- 81. o., lent 25. sor hanolatából *h.* hasonlatából
- 83. o., lent 2. sor *helyesen* jöjj.“ Általános csodálkozás. „De
- 84. o., lent 24. sor eljátszották *h.* eljátszottak
- 84. o., lent 11. sor leggazagabb *h.* leggazdagabb
- 84. o., lent 5. sor értékesek *h.* értékesek
- 87. o., lent 21. sor ist kihagyandó
- 87. o., lent 10. sor értekezését *h.* értekezést
- 87. o., lent 9. sor annyi *h.* anyai
- 88. o., fent 23. sor *h.* biztosítsuk
- 88. o., fent 26. sor kel *h.* kell
- 92. o., fent 5. sor *h.* teljesíthetnek
- 92. o., fent 16. sor Varjunk *h.* Várjunk

93. o., fent 8. sor üsepyességgel *h.* ünnepélyességgel  
 95. o., fent 7. sor megértéseknél *h.* megtéréseknél  
 95. o., lent 24. sor *h.* minden  
 96. o., lent 15. sor Krizosztom *h.* Krizosztom  
 97. o., fent 11. sor *h.* vallás  
 100. o., fent 15. sor környezetet *h.* környezet  
 107. o., fent 13. sor Gertrunde *h.* Gertrude  
 107. o., fent 20. sor Lexikon: *h.* Lexikon.  
 109. o., lent 7. sor 637. *h.* 646.  
 111. o., fent 3. sor Basolla *h.* Bassola  
 111. o., lent 5. sor kimarad helyére a következő írandó: 42. o., Márk 10:14—15.  
 — 492. János 3:20. — 493. Pesti Napló 1936. máj. 121. sz. 7. o.  
 114. o., 5. A szeretetet *h.* 5. A szeretet



B  
29781